الأيديولوجيا والتربية

مدخل لدراسة التربية المقارنة

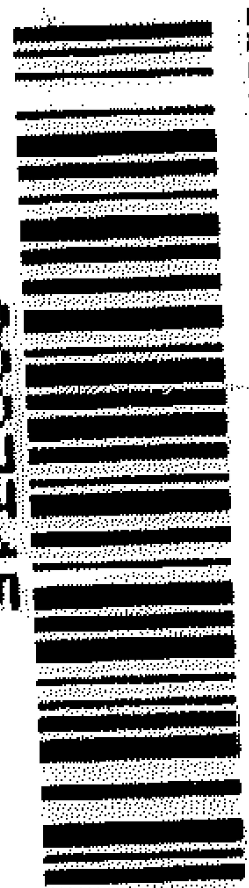
تاليف

دكتور عبد الغنى عبود

استاذ التربية المقارنة والادارة التعليمية المساعد

كلية التربية جامعة عين شمس





ملتزم الطبع والنشر

دار الفكر العربى

الأيديولوجيا والتربية

مدخل لدراسة التربية المقارنة

تأليف

دكتور عبد الغني عبود

أستاذ التربية المقارنة والادارة التعليمية المساعد

كليـــة التربية جامعة عين شمس

الطبعة الثالثة

١٩٨٠م

ملتزم الطبع والنشر

دار الفكر العربي

الطبعة الأولى يناير ١٩٧٦

الطبعة الثانيـــة فبراير ١٩٧٨

الطبعة الثالثـة يناير ١٩٨٠

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة الطبعة الأولى

موضوع (الأيديولوجيا) من الموضوعات الحديثة ، التى فرضت نفسها على خريطة الفكر الانسانى ، فى منتصف هذا القرن ، وعلى وجه التحديد بعد الحرب العالمية الثانية ، حيث انتهت الحرب ، لتبدأ حلقات متصلة من سلسلة طويلة (للصراع الأيديولوجى) ، لعل أبرزها ظهورا فى عالم اليوم ، ذلك الصراع الدامى ، المتعدد الصور والأشكال ، بين الشرق والغرب ، والذى تقع بلاد العالم الثالث الفقيرة المنهكة ، ضحية من ضحاياه.

وموضوع (التربية المقارنة) هو الآخر من الموضوعات الحديثة ، التى فرضت نفسها على خريطة الفكر التربوى ، فى منتصف هذا القرن أيضا ، وعلى وجه التحديد ، بعد الحرب العالمية الثانية ، حيث بدأ الموضوع يفرض نفسه ، على برامج التعليم فى الجامعات ، بعد أن لفت النظر ، مايمكن أن تقوم به التربية من دور ، فى تغيير المجتمع تغييرا أيديولوجيا ، بتوجيه أبنائه نحو الحرب والعدوان ، كما حدث فى ايطاليا الفاشية وألمانيا النازية واليابان العسكرية ، أو بتوجيههم نحو السلام ، أو بدفعهم نحو الانطلاق حضاريا فى مختلف المجالات .

وموضوع (التربية المقارنة) — هو الآخر — رغم حداثته — موضوع قديم ، وهو ليس ابن القرن العشرين ، فهو مرتبط بالمجتمع الانسانى ، منذ كان هذا المجتمع الانسانى .

والجديد فى الموضوعين ، هو أن كلا منهما صار علما ، فرضته على الجامعات والمدارس العلمية ، (متغيرات) القرن العشرين .

ومن ثم فان (الجهد المنظم) ، الذى بذل فى كل منهما ، محدود ، على الاقل اذا قورن بالجهد العلمى المنظم ، الذى بذل فى غيرهما من مجالات البحث والتفكير ، والمعرفة ...

وليس غريبا — لذلك — أن تكون (الأيديولوجيا) ، هى (المادة الخام) ، التى تقوم عليهــا (التربيــة المقارنة) ، أو أن تكون هى مجال بحثها ، (فالشخصية القومية) لأى مجتمع ، ليست الا الترجمة الحية للأيديولوجيا السائدة فيه .

وينقسم الكتاب — أو الدراسة — الى خمسة أبواب ، خصص الباب الأول منها ، للتعــريف بالأيديولوجيــا والتربيــة المقــارنة ، وبيــان العــلاقة بينهما .

وقد عمدنا الى أن نركز فى هذا الباب الأول ، على الدور العربى فى التربية المقارنة ، فى القديم والحديث ، وقد خصصنا لهذا الموضوع فصلا مستقلا قائما بذاته ، هو الفصل الثالث من هذا الباب ... الأول .

أما الباب الثانى ، فقــد خصصناه للقــوى الثقــافية ، المؤثرة فى (الشخصية القوميــة) أو (الأيديولوجيا) ، والمؤثرة — بالتــالى — ومن خلالها — فى نظم التعليم .

وبعد هذه الدراسة (النظرية) فى البابين الأولين من الكتاب ، انتقلنا — ابتداء من الباب الثالث — الى دراسة نظم التعليم المعاصرة ، فى الشرق والغرب ، وفى العالم الثالث .

وقد خصصنا الباب الثالث ، للحديث عن (الرأسمالية والتربية) ، وفيه تحدثنا عن الرأسمالية كفكرة ، ثم عن انعكاسها على نظم التعليم فى البلاد الرأسمالية ، ثم تحدثنــا عن (الشخصية القومية والتربيــة) فى الولايات المتحدة الأمريكية ، كنموذج حى للبلاد الرأسمالية المعاصرة .

ثم خصصنا الباب الرابع الحديث عن (الشيوعية والتربية) ، وفيه تحدثنا عن الشيوعية كفكرة ، ثم عن انعكاسها على نظم التعليم فى البلاد الشيوعية ، ثم تحدثنــا عن (الشخصية القومية والتربية) فى الاتحــاد السوفيتى ، كنموذج حى للبلاد الشيوعية المعاصرة .

ثم خصصنا الباب الخامس والأخير للحديث عن (الشخصية القومية والتربية فى العــالم الثالث) ، وفيه تحدثنا ع[illegible]روف الحياة فى العــالم الثالث ، واخترنا مجموعة من بلاد هذ[illegible]م الثالث ، وهى مجموعة البلاد

العربية ، حيث تحدثنا عن القوى الثقافية المؤثرة فى (الشخصية القومية) العربية المعاصرة ، وانعكاس هـذه القوى الثقافية — من خلال تلك (الشخصية القومية) — على نظم التعليم فى البلاد العربية .

وقد اخترنا مصر ، كنموذج حى لهـذه البلاد العربية المعاصرة ، ولبلاد العالم الثالث بالتالى .

وأعتقد أننا بهذا (المسح) لنظم التعليم فى عالمنا المعاصر ، وبربطهـا (بالشخصية القومية) ، أو (الأيديولوجيا) السائدة فى كل مجتمع — نكون قد حققنا الهدف من الدراسة ، فربطنا — عمليا — بين الجزء النظرى الذى تعرضنا له فى البابين الأولين ، وبين بلاد عالمنا المعاصر ، كما قمنا — فى الوقت ذاته — بالقاء الضوء على تغير الحياة من مجتمع الى مجتمع ، تغيرا لابد أن يكون له صداه فى التربية ، ويكون له منطقه أيضا ، عند دراسة التربيـة فى أى مجتمع من المجتمعات .

وهكذا يمكن أن تكون هذه الدراسة — بالاضافة الى ما سبق — منطلقا لدراسات عديدة فى التربية المقارنة ، فى أى بلد من بلاد العالم ، تكون أكثر تفصيلا ، وبالتالى أكثر عمقا ، لمسائل التربية ومشكلاتها فى هذا البلد .

فهذا الكتاب — كما نرى من عنوانه — لا يعدو أن يكون بمثابة (مدخل) لدراسة التربية المقارنة ، من خلال (الشخصية القومية) ، أو بعبارة أصح — (منطلقا) لهـذه الدراسة ، من خلال تلك (الشخصية القومية) . . . وهو مدخل — أو منطلق — نرجو أن تتبعه جهود وجهود ، تضيف الى تلك (اللبنة) (لبنات) ، حتى يتم بناء التربية المقارنة فى مصر والعالم ، بجهد كل مشتغل بها ، وحتى تتحقق الفـائدة التى نرجوها — نحن المشتغلين بالتربية المقارنة — من الدراسة المقارنة ، لنظم التعليم ومشكلاته .

دكتور عبد الغنى عبود

أول يناير ١٩٧٦

مقـدمة الطبعة الثالثـة

فى يناير ١٩٧٦ ، صدرت الطبعة الأولى من هذا الكتاب .

وفى فبراير ١٩٧٨ ، صدرت الطبعة الثانية منه .

وفى أواخر يناير ١٩٨٠ ، تصدر هذه الطبعة .. الثالثة .

وإذا كانت طبعته الثانية ـ مثلا ـ قد استغرقت الفترة الواقعة بين مارس ١٩٧٧ ـ حيث نفذت الطبعـة الأولى ـ وفبراير ١٩٧٨ ، حيث صدرت الطبعة الثانية ـ فان معنى ذلك ، أن هذا الكتاب لا يكاد ينتهى طبعه ، حتى يبدأ التفكير فى طبعة جديدة له ، وأن هذا الكتاب ـ لذلك ـ يعـد أكثر كتبى على الاطـلاق ، معايشـة لى ، وأن مادته العلميـة ، لا تفارقنى .. لحظة .

وسرعة نفاذ طبعة الكتاب ، تدل على حسن ظن القارىء به ، وعلى سمعته الطيبة ، بين المهتمين بالتربية ، والمشتغلين بها ، لا فى مصر وحدها، ولكن فى سائر أنحاء وطننا العربى .

وحسن ظن القارىء بكتاب ، يفرض على مؤلفه ، أن يكون (جديدا) دائما ، باضافة الجديد اليه ، فى كل طبعة ، خاصـة وأن موضوعه ملىء بالجديد دائما ، سواء فى التربية ككل ، وفى نظم التعليم فى العالم على وجه العمـوم ، وفى البـلاد الثلاثة ، التى يتخذها محـاور له ، وهى مصر ، والولايات المتحدة ، والاتحاد السوفيتى ، على وجه الخصوص .

وهـذا هو ما تم بالفعل ، فى هذه الطبعة الثالثة له ، فقد حذفت منه القليل ، وأضفت اليه الكثير ، وعدلت فيه بعض التعديل ، ليظل عند حسن ظن قارئه به ، ولله الحمد من قبل ومن بعد ، فهـو ـ وحـده ـ سبحانه ـ الهادى الى سواء السبيل .

دكتور عبد الغنى عبود

يناير ١٩٨٠

فهرس الكتاب

(أ) فهرس الموضوعات

الموضــوع	الصفحة

الموضـــوع	الصفحة

الموضـــوع	الصفحة

(ب) فهرس الجدول الملحقة

(ج) فهرس الأشكال التوضيحية

الباب الأول

الأيديولوجيا ... وعلاقتها بالتربية المقارنة

لا زالت التربية المقـــارنة ـــ رغم كثرة ما كتب عنها ـــ علمـــا حديث النشأة ، لم تتضح تماما معالمه ، ولم يتفق المشتغـلون به على مناهجـــه وطرائقه ، رغم أنه قد فرض نفسه على جملة العلوم التربوية فى الجامعات منذ الحرب العالمية الثانية . وقد احسن نيقولا هـــانز Nicholas Hans وهو من أعلامها الكبار ، كما سنرى فيما بعـــد ، حين قال فى مستهل كتابه الشهير ، المعنون باسمها (التربية المقارنة) « أن التربية المقارنة لم يعترف بها كعلم من العلوم ، التى تدرس دراسة أكاديمية ، الا من فترة قريبة جدا » . و « على اية حال ، فانه ليس هناك اتفـــاق ، على ما تدور حوله التربيـــة المقارنة ، والطرق الصحيحة ، تماما ، التى تستخدم فى دراستها » (١) .

على أن (الشخصـــية القومية) ، التى توصـــل اليها أ . ل كاندل I. L. Kandel ، واعتبرها المحور الذى تدور حوله التربية المقارنة ، واقتفى اثره فى ذلك من جاءوا من بعده ، كانت هى الهدف الذى يسعى اليه دارسو التربية المقارنة قبل كاندل ، فكان أكتشافها خاتمة المطاف فى البحث عن ذلك المحور ، ثم ظلت هى الهدف الذى تتعلق به أفكار علماء التربية المقارنة ، الذين جاءوا بعده ، وان بدوا للوهلة الأولى ، مجددين فيما يذهبون اليه .

و (الشخصية القومية) ، التى توصل اليها كاندل فى القرن العشرين ، هى نفسها التى توصل اليها علامة العرب ، عبد الرحمن بن خلدون ، قبل كاندل بأكثر من خمسة قرون . ولم يرد اسم (الشخصية القومية) فيما كتبه ابن خلدون ، ولكن (مواصفات) تلك الشخصية ، كما حددها كانـــدل ومن أتى بعده ، هى نفسها مواصفاتها ، كما حددها ابن خلدون ، كما سنرى فى نهاية الفصل الثالث ـــ عند الحديث عن (العرب والتربية المقارنة) .

والحديث عن (الشخصية القومية) يصل بنا الى (الأيديولوجيا) ، فليست الشخصية القومية ـــ وليست التربية المقارنة بالتالى ـــ بمعـــزل عن الأيديولوجيـــا ، بل ان (الأيديولوجيـــا) لا تعنى الا تلك (الشخصـــية القومية) .

و (الأيديولوجيا) هى الأخرى علم حديث ، يشـــوبه كثير من اللبس والغموض ، كالتربية المقارنة ، سواء بسواء ، ومن ثم كان لا بد من تحديد اللفظين ـــ أو العلمين : الأيديولوجيا ، والتربية المقارنة ، حتى تتضح العلاقة بينهما ، وذلك هو موضوع الفصلين ، الأول والثانى ، من هذا الباب الأول .

---

(1) HANS, NICHOLAS : Comparative Education, A Study of Educational Factors and Traditions ; Routledge and Kegan Paul Limited, London. 1958, p. 1.

الفصل الأول

الأيـــديولوجيا وعـــلاقتها بالتربيـــة

تقـــــديم :

من المفاهيم الخاطئة الواسعة الانتشار ، أن الأيديولوجيا Ideology مرادف للديكتاتورية والتسلط ، وفرض آراء ذات ميول عدوانية على الأفراد والشعوب ، بهدف الارهاب والاذلال وبسط النفوذ ، في داخل البلاد وخارجها .

وقد يمارس هذا الارهاب والتسلط فرد واحد ، وقد يمارسه جماعة من الأفراد ، مستعينين في تحقيق أهدافهم العدوانية ، بكل الوسائل ، من جيش قوى ، وشرطة يقظة موضع ثقة ، ومن بث للعيون والجواســيس في كل مكان ، ومن شراء للذمم والضمائر ، ومن عنف وقسوة في مقاومة المناهضين ، وتأديب وردع للمترددين في الطاعة واظهار الولاء .. ومن تربية .

وفي أقدم هـــذه المجتمعات الديكتاتورية شهـــرة في التاريخ ، وهـــو مجتمع اسبرطة Sparta اليوناني ، « كان الطفل يعـــتبر ملكا للدولة من ساعة مولده ، وكان الأطفال الضعفاء والمرضى يلقى بهم في الجبال ، ليموتوا هناك » (١) ، لأن مثل هؤلاء الأطفال الضعفاء ، سيشبون عبئا على الدولة وحاكمها المستبد ، أو حكامها المستبدين ، لا خداما لها ولهم ، كما يراد لهم أن يشبوا .

وهذا الذي حدث في أسبرطة منذ أكثر من ألفي سنة ، مازال يحدث حتى اليوم ، في عصر الحريات الذي نحياه ، فقد حدث في فرنسا بعد ثورتها على الملكية — تحت حكم نابليون ، في القرن الماضي ، وحدث في أربعـــينات هذا القرن — في اليابان تحت حكم الطبقة العسكرية ، وفي المانيا تحت الحكم النازي ، الذي دخل بها الحرب العالمية الثانية ، مع فورة القوة ، فخرجت بدونه من الحرب ، ممزقة محطمة — وفي ايطاليا تحت الحكم الفاشي ، الذي كان معاصرا للحكم النازي في المانيا .

---

(1) BUTTS, R. FREEMAN : A Cultural History of Western Education, Its Social and Intellectual Foundations ; Second Edition, McGraw - Hill Company, New-York, 1955, p. 34.

ولازالت هذه الحكومات الديكتاتورية تملأ الأرض من حولنا ، خاصة في بلاد العالم الثالث ، وفى البلاد الشيوعية ، التى يقوم الحكم فيها ، على أساس « ديكتاتورية الطبقة العاملة » ، التى تعنى « السلطة اللانهائية ، التى تستند على القوة ، لا على القانون »(١)ـ كما سنرى عند الحديث عن الأيديولوجيا والتربية فى المجتمع الشيوعى فى الفصل السابع .

ولكن ذلك لا يعنى على الاطلاق ، أن الأيديولوجيا مرادف للارهاب والديكتاتورية والتسلط ، اذ الأيديولوجيا بعيدة عن الديكتاتورية ،بعدها عن الديمقراطية ، وبعيدة عن التسلط ، بعدها عن الحرية . ويعود هذا الخطأ الشائع على كل حال ، الى عدم وضوح معنى لفظ (الأيديولوجيا) ذاته ، والى أنه لا يستخدم ـ كما سنرى ـ الا عند الحديث عن الحكومات الديكتاتورية والمستبدة ، لأسباب سنراها فيما بعد .

معنى الأيديولوجيا :

تتكون كلمة الأيديولوجيا Ideology من مقطعين ، هما : Idea بمعنى فكرة ، وology ، بمعنى علم ـ كعلم تطبيق نتائج العلوم Technology وعلم النفس Psychology ، وعلم الاجتماع Sociology ، وعلم الانسان Anthropology ، وعلم السموم Toxicology ، وغيرها ، ومعنى ذلك أن مدارها ، هو الفكر أو التفكير ، أو الأفكار والآراء .

وتستخدم الكلمة ـ لغويا ـ بمعنيين ، أحدهما عام ، والآخر خاص (٣)

فأما معناها العام ، فهو أنها « مجموعة نظامية من المفاهيم ، فى موضوع الحياة ، أو الثقافة البشرية » ، أو « طريقة أو محتوى التفكير ، المميز لفرد أو جماعة أو ثقافة » (٢) ، أو « أسلوب التفكير الذى تتميز به طبقة ، أو يتميز به فرد » (٢) .

---

(١) دكتور وهيب ابراهيم سمعان : دراسات فى التربية المقارنة ـ الطبعة الأولى ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ ١٩٥٨ ، ص ٥٦ ، ٥٧ .

(٢) منير البعلبكى : المورد ، قاموس انجليزى عربى ـ الطبعة السابعة ـ دار العلم للملايين ـ بيروت ـ ١٩٧٤ ، ص ٤٤٧ .

(3) The Concise Oxford Dictionary of Current English, Edited by : H. W. FOWLER and F. G. FOWLER, based on : The Oxford Dictionary ; Fourteenth Edition, Revised by : E. McINTOSH, Oxford, at the Clarendon Press, p. 589.

واما معناها الخاص ، فهو أنهـا « مجموعة الأفكار ، المبنيـة على أسـاس من نظـرية أو نظام اقتصـادى ، أو سـياسى » (١) ، أو هى « النظريات والأهداف المتكاملة ، التى تشكل قوام برنامج سياسى اجتماعى : مذهب » (٢) .

وتستخدم الكلمة ، بجانب المعنيين السابقين ، بمعنى ثالث ، مبنى عليهما ، ينظر اليها من منظور (علمى) ، فيعتبرها علم « التصوريات » ، أو « علم البحـوث التصـورية » (٣) ، أو « علم الأفـكار » (٤) ، أو علم « وضع النظريات (بطريقة حالمة أو غير عملية) » (٥) .

وكلمة « أيديولوجية كلمة من أصل يونانى ، مكونة من مقطعـين : أديو ، بمعنى ما هو متعلق بالفكر ، ولو جوسى ، بمعنى علم ، فالأيديولوجية فرع من الدراسات الانسانية ، التى تبحث فى طبيعة الفكر ، ونشأة الصور العقلية عند الانسان » (٦) .

ويقال انهـا « كلمة لاتينية الأصل ، مشتقة من (Ideal) ، أى (المثـل) أو (المثـال) » ، وانها « ناتج عملية تكوين فكرى عام ، يفسر الطبيعة والمجتمع والفرد ، ويطبق بصفة دائمة » (٧) .

وعلى ذلك فان الأيديولوجيا بمعنـاها العام ، تعنى تصورا معينـا للحياة ، متأثرا بمحتوى تفكير الفرد ، وهذا التصور ينعكس على تفـكير

---

(1) Ibid., p. 589.

(٢) منير البعلبكى (مرجع سابق) ، ص ٤٤٧ .

(٣) قاموس النهضة ، فى اللغتين الانجليزية والعربية — وضـعه : اسماعيل مظهر — راجعه محمد بدران ، وابراهيم زكى خورشيد — الطبعة الأولى — مكتبة النهضة المصرية ، ص ٨٩٤ .

(4) The Concise Oxford Dictionary ; Op. Cit., p. 589.

(٥) منير البعلبكى (مرجع سابق) ، ص ٤٤٧ .

(٦) أحمد عطية : القاموس السياسى — الطبعة الثالثة — دار النهضة العربية — ١٩٦٨ ، ص ١٦١ .

(٧) الموسوعة السياسية — اشراف د . عبـد الوهاب الكيـالى ، وكامل زهيرى — المؤسسـة العربيـة للدراسات والنشر — بيروت — ١٩٧٤ ، ص ٩٩ .

الفرد وتصرفاته وعلاقته بالناس ، وبالبيئة المحلية والعالمية . وهى بهذا المعنى العام أيضا ، تنطبق على المجتمع ككل ، كما تنطبق على كل فرد من أفراده ، فتعنى تصور المجتمع للحياة ، تصورا ينعكس على العلاقات بين أبنائه ، ونظم حياتهم ، واتصالاتهم بأبناء المجتمعات الأخرى ، وما الى ذلك .

وهى بالمعنى الخاص ، تعنى (نظرية) معينة ، سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية ، يسير عليها مجتمع معين ، وتؤثر هذه النظرية بطبيعة الحال فى تصرفات كل انسان ، يعيش فى المجتمع الذى تطبق فيه تلك النظرية (*)

فلا تناقض — على ذلك — بين المعنى العام والمعنى الخاص للأيديولوجيا ، فالمعنى العام يبدأ من الفرد ويصل الى المجتمع ، والمعنى الخاص يبدأ من المجتمع ويصل الى الفرد ، والمعنيان معا يلتقيان عند نقطة واحدة ، وهى النظرة الى الحياة نظرة معينة ، تبدو فى حركة المجتمع كله ، وتحدد علاقاته بالمجتمعات الأخرى ، وبالبيئة المادية ، وبكل فرد من أفراده ، كما تبدو فى تصرفات أبنائه ، وتحدد العلاقات بين بعضهم البعض ، وبين كل منهم والبيئة التى يعيش فيها ، والناس الذين يعيشون معه — أى نظرة تعكس تلك (الشخصية القومية) ، والعوامل التى أثرت فيها وشكلتها ، فصارت على ما هى عليه (*)

وعلى ذلك ، فان لكل فرد أيديولوجيته ، أى تصوره للحياة ، ورأيه فيها ، وتلك الأيديولوجيا ، هى التى تحدد تفكيره وتوجهه ، كما أنها هى التى تحدد أنماط سلوكه ، وعلاقاته بالناس ، ونظام حياته ، وطريقة مأكله وملبسه ونومه ويقظته ، وما يحب وما يكره ، فهو (يتصرف) وفق هذه الأيديولوجيا بطريقة لاشعورية ، ومن ثم يكون لتصرفاته هذه (منطق) واضح (*)

ولكل مجتمع أيضا أيديولوجيته ، أى تصوره للحياة ، ومعتقداته فيها ، وأيديولوجيا المجتمع هى التى تحدد العلاقات بين ابنائه من جانب ، وبينهم وبين مؤسسات المجتمع ومنظماته من جانب آخر ، كما أن تلك الأيديولوجيا هى التى تحدد علاقة ذلك المجتمع بالمجتمعات الأخرى ، فتجعلها تقوم على التعاون أو التنافر أو الفتور ، أو ما الى ذلك (*)

وهـذه الأيديولوجيا ، تعكسـها تلك القوانين والنظم السـائدة ، الاجتماعية والاقتصادية والسـياسية ، التى تترجم هـذه الأيديولوجيـا الى سلوك عملى ، أو واقع حى .

التشكيل الأيديولوجى :

تعرف مارجريت ريد التربية ، بأنها « هى عملية الارتبـاط بالثقافة ، والتلاؤم معها » (١) . ومعنى ذلك أنه من خلال التربية ، تتم عملية التشكيل الأيديولوجى للأفراد والجماعات على السواء .

فبالتربية ، يتم تشكيل الفرد أيديولوجيـا ، وبالتـربية ، يتم تحقيق التماسك الثقافى ، بين أبناء المجتمع الواحد .

وليس المقصود بالتربية هنا التربيـة المدرسـية وحدهـا ، وانما المقصود بها التربية بمعناها الواسـع ، فى المدرسـة ، وفى الأسرة ، وفى الشـارع ، وفى النـادى ، وفى المسـجد والكنيسـة ، وفى جمـاعات الأصدقاء ، وفى كل مكان يتم فيـه (احتكاك) بين الفرد وغيره من الناس ، فمن خلال هذا الاحتكاك ، يتم (التفـاعل) ، ويتم التـأثير والتأثر ، ويتم التشكيل الأيديولوجى — أى تكوين التصورات ، أو الاتجاهات والميـول ، التى « تحدد أنواع السلوك التى يسلكها الفرد ، وأنواع العـلاقات التى تربطه بالأشياء والأفكار ، وموقفـه من كل منها ، ومـدى قبوله لهـا ، أو رفضه اياها » . وهذه « الاتجاهات ، التى تتكون عند الشخص ، تكون فى أول الأمر متصـلة بمواقف معينـة ، ثم تنمـو الاتجاهات وتتجمـع ، وتكون ما يسمى بالقيمة ، التى تمثل غاية ما يتصوره الشخص من الكمال ، الذى يحاول أن يصـل اليـه أو يبلغه » . وهى « تكتسب نتيجـة تفاعل الفرد مع بيئته ، فظروف البيئة التى يعيش فيها الفرد ، تؤثر فى اتجاهاته تأثيرا كبيرا » (٢) .

وواضـح ان ذلك التشكيـل الأيديولوجى عمليـة مستمرة مـدى الحياة ، فهى تبدأ مع الانسان طفـلا ، يتشرب تلك القيـم والاتجاهات

---

(1) READ, MARGARET : Education and Social Change in Tropical Areas ; Thomas Nelson and Sons Ltd, Edinburgh, 1956, p. 96.

(٢) دكتور الدمرداش سرحان ، ودكتور منير كامل : المناهج — الطبعة الثالثة — دار العلوم للطباعة — ١٩٧٢ ، ص ٣٤ .

والتصورات من والديه ، ثم ينمو الطفل ، ويحتك بالأقارب والجيران ، فتزيد دائرة احتكاكاته ، ثم يذهب الى المدرسة — ان كان هناك تعليم مدرسى — فتتسع الدائرة أكثر ، وتستمر التنمية الأيديولوجية ، حيث تصقل تلك القيم والاتجاهات والتصورات وتتبلور ، ثم يخرج الانسان الى الحياة رجلا ، فتبلغ الدائرة مداها بزيادة الاحتكاك مع الآخرين ، وزيادة ضغوط الحياة عليه ، وهكذا ، وتعمق الأيديولوجيا فى النفس ، بعد أن يعاد تشكيلها وصوغها ، حسب الخبرات والمواقف والضغوط التى يتعرض لها فى حياته .

ويختلف هذا التشكيل الأيديولوجى — فى حدود هذا الاطار العام الواسع — من مجتمع الى مجتمع ، ومن عصر الى عصر ، حسب الظروف الخاصة بكل مجتمع ، والقوى الثقافية المؤثرة فيه ، وحسب المتغيرات التى يفرضها كل عصر — فهو فى المجتمع البدائى القديم ، غيره فى المجتمع المتحضر الراهن ، وهو فى المجتمع الديكتاتورى الاستبدادى ، غيره فى المجتمع الديموقراطى الحر ، وهو فى المجتمع الزراعى غيره فى المجتمع الصناعى ، وهو فى المجتمع المغلق على نفسه ، غيره فى المجتمع المفتوح — كما سنرى ، فهو فى كل مجتمع ، يعكس تلك (الشخصية القومية) ، التى تترك أثرها على المجتمع ككل ، وعلى كل فرد من أفراده .

وقد يترك هذا التشكيل الأيديولوجى ليتم بطريقة غير مقصودة ، كما هو الحال فى المجتمعات البدائية القديمة ، وفى المجتمعات الديموقراطية الى حد ما ، وقد يتم بطريقة مقصودة وهادفة ، كما هو الحال فى المجتمعات الديكتاتورية والاستبدادية ، وفى المجتمعات الشيوعية — حيث تهتم حكومات هذه المجتمعات الأخيرة — الاستبدادية والشيوعية — بذلك التشكيل الأيديولوجى اهتماما يفوق الوصف ، فتهتم به فى المدرسة ، وفى خارج المدرسة ، مطبقة فى ذلك حرفيا وبعنف — على تعبير أوليخ — ذلك المبدأ الأفلاطونى الأرسطى القائل بأن التربية جزء من استقرار الدولة (١) .

ومن أجل ذلك ، كان هذا الفهم الخاطىء الواسع الانتشار ، الذى أشرنا اليه من قبل ، والذى يرى فيه البعض ، أن الأيديولوجيا مرادفه للديكتاتورية

---

(1) ULICH, ROBERT : The Education of Nations, A Comparison in Historical Perspective ; Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1961, p. 264.

والاســـتبداد ، وأن الأيديولوجيـــا لا ترتبط بالتربية ، الا فى المجتمعـــات الديكتاتورية والشيوعية .

الأيديولوجيا بين العقيدة والثقافة :

فى مقام اللبس والغموض الذى أحاط — ويحيط — بكلمة الأيديولوجيا — كما سبق — يحلو للبعض أن يستخدمها بمعنى العقيدة أو المعتقـد — الدينى أو السياسى أو الاقتصـادى ، وأن يترجمها الى اللغـة العربيـة بأحد هذين اللفظين (العقيدة أو المعتقد) .

ورغم ما بين الأيديولوجيا والعقيـدة — أو المعتقـد — من صلة ، الا أن اللفظين ليسا مترادفين ، والصلة بينهما تكون صلة سببية فى بعض الأحيـــان .

فالأيديولوجيا — كما سبق — تعنى تصورا ما للأشياء والأفـكار ، وقد يكون هذا التصور نتيجة لعقيدة معينة ، دينية أو سياسية أو اقتصادية ، ولكنه قد لا يكون نتيجة لتلك العقيدة أيضا .

مثال ذلك أن تصورات الطفل أمر لا يتصل بعقيـدة على الاطلاق ، وانما هو يتصل بردود فعل سريعـة ، لأمـور تتعلق بحياته اليوميـة ، وبحاجاته فى هـذه الحيـاة ، وكلها حاجات مادية فى الغـالب ، كالأكل والشرب والنوم والتبول والتبرز واللعب ومـا اليها ، فتلك التصـورات فى حياة الطفل ، أمر أبعاد ما يكون عن العقيدة ، التى تعنى التفكير والتأمل ، والاقتناع بوجهة نظر معينة ، يسلك الانسان على أساسها ويتصرف .

وليس الأمر هنا قاصرا على الأطفال وحدهم ، فقـد تكون تصورات الكبار أمرا غير متصـل بما يؤمنون به ويعتقـدونه ، وقد لا تتعـدى أن تكون ردود فعل سريعة ، تتعلق بأمور الحياة اليومية ، وضغـوط هـذه الحياة ، فكثيرا ما يضطر المتشدد الى أن يلين ، وكثيرا ما يعـنف الهادىء الوديع ، وكثيرا ما يتناقض الانسان — كل انسان — مع نفسه ومـع ما يعتقده ، نزولا على متطلبات الحياة وضغوطها، حتى يستطيع أن (يتكيف) مع الحياه ومع الناس ، كما يقول علماء الصحة النفسية ، والا انتابتـه الأزمات النفسية وحطمته .

بل ان تصورات الكبار تكون أحيـانا على عكس ما يعتقـدون ، فغالبية المدخنين يؤمنون بأضرار التدخين واخطاره ، وكثير من (العلماء)

يحملون تمائم ، أو يؤمنون بما يعتقدون أنه خرافات ، وكثير من دعاة الفضيلة غارقون الى الأذقان فى الرذيلة . والتصور — والسلوك بالتالى — على عكس ما يعتقد الانسان ، أمر سيىء بطبيعة الحال ، لا يتفق و (كرامة) الانسان ، وهو قد يعود الى ضعف فى الشخصية ، وضعف فى العزيمة والارادة ، وهو يدل على أن هذه الشخصية المتناقضة شخصية (غير سوية) .

ولكن هذا التصور ، وذلك السلوك ، موجودان على اية حال .

وفى القرآن الكريم اشارات كثيرة ، الى أمثال هؤلاء الذين (يقولون ما لا يفعلون) ، ويتصرفون على النقيض مما يدعون أنهم يؤمنون به ويعتقدون :

— « يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون ؟ كبر مقتا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون » (١) .

وهذا (التناقض) بين القول والعمل ، أو بين العقيدة والتصور ، أو هذا (الازدواج) فى الشخصية ، موجود على مستوى الأمم والشعوب أيضا ، وليس وجوده بقاصر على الأفراد وحدهم .

فبين الأيديولوجيا والعقيدة — على ذلك — صلة ، ولكن هذه الصلة ، غير قائمة على الدوام .

وما يقال عن العلاقة بين الأيديولوجيا والعقيدة ، يمكن أن يقال عن العلاقة بين الأيديولوجيا والثقافة ، فالأيديولوجيا ليست مرادفا للثقافة ، غير انه يمكن أن تكون هناك صلة سببية — كذلك — بين اللفظين فى بعض الأحيان .

فالثقافة هى « ذلك النسيج الكلى المعقد من الأفكار والمعتقدات ، والعادات والتقاليد ، والأتجاهات والقيم ، واساليب التفكير والعمل ، وأنماط السلوك ، وكل ما ينبنى عليها من تجديدات أو ابتكارات أو وسائل ، فى حياة الناس ، مما ينشأ فى ظله كل عضو من اعضاء الجماعة ، ومما

---

(١) قرآن كريم : الصف — ٦١ : ٢ ، ٣ .

ينحدر الينا من الماضى ، فنأخذ به كما هو ، أو نطوره فى ضوء ظروف حياتنا وخبراتنا » (١) .

فالثقافة قد تكون سببا من أسباب الأيديولوجيا ، ومكونا من مكوناتها ، حيث تشكل تصورات الأفراد ، لتجعل من تلك التصورات تصورات عملية ووظيفية ، تحقق للانسان حاجات معينة ، فى بيئة معينة ، سواء كانت هذه الحاجات مادية ، تتعلق بأمور حياته اليومية ، أو نفسية ، تتعلق بتكيفه مع الآخرين . ذلك أن « التفاعل الذى يحدث بين الفرد والآخرين ، انما هو تفاعل بين العوامل البيولوجية والاجتماعية ، التى تكون شخصية الفرد الانسانى . فنحن نعرف أنه بدون الفرد البيولوجى ، لا يمكن أن يكون هناك سلوك . ومن ناحية اخرى ، لا يمكن أن يتصف هذا السلوك بالصفة الاجتماعية ، دون وجود أشخاص آخرين ، يتفاعل معهم هذا الفرد البيولوجى » (٢) .

بيد أن الأيديولوجيا قد تتكون وتتشكل ، بشكل مناقض تماما للثقافة السائدة فى المجتمع ، وأوضح الأمثلة على ذلك هو الأنبياء ، فقد أتوا بآراء وأفكار وتصورات جديدة تماما ، تقلب تلك الثقافة السائدة فى مجتمعاتهم رأسا على عقب ، رغم أن تشكيلهم الأيديولوجى قد تم وسط هذه الثقافة ، شأنهم فى ذلك شأن غيرهم من الناس .

وقد يقال ان الأنبياء صنف مختلف عن بقية الناس ، فهم موحى اليهم من الله ، وتشكيلهم الأيديولوجى قد تم على يديه سبحانه ، رغم حياتهم فى ثقافة معينة . وهذا القول قد يكون صحيحا بالنسبة للأنبياء ، ولكنه لا يمكن أن يكون صحيحا بالنسبة لنوع آخر من الأنبياء ، الذين بشروا (بفكر جديد) ، هدموا به (الفكر القديم) ، ومن أمثلتهم — وهم كثيرون — كونفوشيوس فى الصين ، وبوذا وبراهمان فى الهند ، وزرادشت فى فارس ، وسقراط وأفلاطون وأرسطو فى بلاد اليونان ، من (أنبياء) ما قبل الأنبياء — ومن أمثلتهم

---

(١) دكتور الدمرداش سرحان ، ودكتور منير كامل (مرجع سابق) ، ص ٤٨ ، ٤٩ .

(٢) الدكتور محمد لبيب النجيحى : الأسس الاجتماعية للتربية — الطبعة الرابعة — مكتبة الأنجلو المصرية — ١٩٧١ ، ص ١٣٩ .

أيضـا (الثوار) فى كل زمان ومكان ، وأوضح الأمثلة عليهم مارتن لوثر (١٤٨٣ — ١٥٤٦) فى أوربا ، وغيره وغيره ، من السابقين والمعاصرين واللاحقين — كما سنرى عند الحديث عن (الأيديولوجيا والتربية) فيما بعد .

وفى مجتمعات العالم الثالث — كما سنرى عند الحديث عن الأيديولوجيا والتربية فى العالم العربي فى الفصل التاسع ، وعند الحديث عن العوامل التاريخية ، ضمن حديثنا عن (القوى الثقافية) فى الفصل الرابع — فيها صور خطيرة لهذا (التمزق) الأيديولوجى ، الذى تعانى منه هذه المجتمعات .

وما يقال عن الثقافة وعلاقتها بالأيديولوجيا عند الفرد ، يقال عنها بالنسبة للمجتمع ، فثقافة المجتمع « تشمل كل عناصر الحياة العامة لشعب من الشعوب ، بما يسود ذلك الشعب من عقائد وعادات ، ونظم ووشائج ، تربط الأفراد بروابط القربى ، وضروب التسلية والمتعة ، وكل ألوان الفنون والآلات النافعة ، كأدوات الصناعة ، وأنواع الصناعات ، وغير ذلك » (١) من القوانين والنظم والمؤسسات ، وهذه الثقافة هى التى تساهم فى خلق التصورات والآراء ، وتشكل أبناء المجتمع أيديولوجيا — أو تساهم فى تشكيلهم على الأقل ، على نحو من الأنحاء ، فتجعل الشعب كله يتسم بالجدية والصرامة والانضباط ، أو باللامبالاة وعدم الاكتراث والتسيب ، أو بالاقبال على الحياة ، أو الارتماء فى الملذات ، أو تقديس العمل ، أو ما الى ذلك ، فتكون هذه الأيديولوجيا الاجتماعية ، بمثابة (أطار) ، ينتظم أيديولوجيا الأفراد ، ويطبعها بطابعه .

ومن خلال هذا (الأنتظام) ، يتم تشكيل (الأيديولوجيا) بالنسبة للمجتمع ، أو الأيديولوجيا الاجتماعية ، التى تعود — بدورها — فتترك (بصمتها) على أيديولوجيات الأفراد ، فتكون هذه الأيديولوجيات ... قربى ، وصلة رحم .

---

(١) دكتور محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية — الطبعة الأولى — مكتبة الأنجلو المصرية — ١٩٧٠ ، ص ٩٨ ، ٩٩ .

الأيديولوجيا والتربية ، فى مجتمعات مختلفة

رأينا — عند الحديث عن (التشكيل الأيديولوجى) — قوة العلاقة بين الأيديولوجيا والتربية ، فى كل مجتمع من المجتمعات ، القديمة والحديثة ، وأن التربية تختلف من مجتمع من هذه المجتمعات القديمة والحديثة ، الى مجتمع آخر ، حسب الأيديولوجيا السائدة فى كل مجتمع ، لتلائم تلك (الشخصية القومية) ، التى يتميز بها كل مجتمع .

وسوف نرى صورة لهذه العلاقة بين (الأيديولوجيا والتربية) فى عدد من المجتمعات ، القديمة والحديثة .

(أ) الأيديولوجيا والتربية فى المجتمعات القديمة :

عاشت المجتمعات البدائية الأولى حياة بسيطة كل البساطة ، قوامها القدرية ، والتدريب البسيط على الحصول على متطلبات الحياة اليومية ، من طعام وشراب ، يوما بيوم ، وبوسائل محدودة تماما .

ولم تكن هذه الحياة البدائية الأولى تتطلب نوعا من التربية المعقدة ، خارج الأسرة ، فقد كانت كل أسرة « تربى الطفل بدافع تلقائى طبيعى ، ليأخذ عنها أساليب الحياة العملية ، ويتشرب منها تقاليدها ونظرتها للحياة ، حتى يصير عضوا فيها ، كما صاروا هم » (١) ، وكان جزء كبير من هذه التربية « يتم بالتقليد الأعمى للكبار ، مصحوبا بقليل من التعليم ، أو بلا تعليم على الاطلاق » (٢) .

وقد استطاع الانسان البدائى الأول ، أن يتجمع مع غيره من الناس ، على شواطىء الأنهار ، حيث تتيسر الحياة ، وتتوفر الحماية ، ويتحقق الأمن ، وبذلك كون هذا الانسان (مجتمع القرية) ، الذى خاض به أول

---

(١) صالح عبد العزيز ، وعبد العزيز عبد المجيد : التربية وطرق التدريس — الجزء الأول — الطبعة الخامسة — دار المعارف بمصر — ١٩٥٦ ، ص ٢٨ .

(2) GOODSELL, WILLYSTINE : A History of the Familly, as a Social and Educational Institution; The Macmillan Company, New-York. 1923, p. 44.

(ثورة) عرفها الانسان فى حياته ، وهى (الثورة الزراعية) ، التى تمكن بها من « احلال انتاج الطعام بطريقة دائمة ومنظمة ، محل جمع الطعـــام من هنا وهناك » (١) .

وانتقل الانسان — بتجمعه فى مجتمع القرية — الى مرحلة (الصناعة) وخاض غمار (الثورة الصناعية) ، فى (مجتمع المدينة) الأكثر تعقيدا (٢) ، والذى تطلب (خبرات)، و (مهارات)، و (قوى بشرية)، قادرة على الوفاء بمتطلباته ، كما تم فى مصر القديمة ، منذ خمسة آلاف سنة .

ومن هنا صارت (المدرسة) ضرورة اجتماعية ، لتوفر لتلك القــوى البشرية ، « الخبرات الثقافية والتكنولوجية اللازمة ، لمجتمع ضرب سهما وافرا فى التقدم الحضارى ، وخاصة فى ميادين الصناعة » (٣) .

ورغم تقدم بعض هذه المجتمعات القديمة ، فقد ظل الطابع (الدينى) هو المسيطر عليها ، ولا نقصد بالدين هنا الدين السماوى ، وانما نقصد به مجموعة الأفكار والآراء والمعتقدات، التى تتعلق بالحياة وما بعد الحياة، والتى يتوصل اليها (فيلسوف) عبقرى ، وقد تكون متفقة مع العــقل والمنطق ، وقد لا تكون ، وقد تكون قريبة فى تصوراتها من الأديان السماوية ، وقد لا تكون — ولكنها على أية حال (فلسفات) ، تعكس الأيديولوجيا السائدة فى كل مجتمع ، ومن ثم اختلفت تلك التصورات الدينية الســـائدة فى مصر ، عن الكونفو شيوسية ، التى بشر بها كونفو شيوس فى الصين ، أو التاوية (بمعنى الطريق الحق)، التى ابتدعها لاو — تسى فى الصين أيضا ، وعن البوذية التى تنتسب الى بوذا ، والتى انتشرت فى الصين ، ثم فى الهند ، وعن البراهمانية التى تنسب الى براهمان ، فى الهند ، وعن الزردشـــية (مجموعة تعـــاليم زردشت) فى فارس ، وغيرها (٤) .

---

(١) كلنتون هارتلى جـــراتان : البحث عن المعرفة ، بحث تــاريخى فى تعلم الراشدين — ترجمة عثمان نوبه — تقديم صـــلاح دسوقى — مكتبة الانجلو المصرية — ١٩٦٢ ، ص ٢٨ .

(2) SMITH, WILLIAM A. : Ancient Education ; Philosophical Library, New-York, 1955, p. 14, Quoted : Childe, V. Gordon, New Light on Ancient East.

(٣) دكتور سعد مرسى أحمد : تطور الفكر التربوى — عالم الكتب — ١٩٧٠ ، ص ٦٤ .

(٤) للمزيد من المعلومات عن هـــذه الديانات القديمـــة ، ارجع الى كتب تاريخ التربيـــة ، وهى كثيرة ، ومن بينهـــا — على سبيل المثال — المرجع رقم (٤) بالصفحة التالية ، للدكتورين سعد مرسى أحمد ، وسعيـــد اسماعيل على .

ولم تكن الايديولوجيا السائدة فى تلك المجتمعات القديمة ، والتى كانت تصطبغ بصبغة دينية ، تتعلق بالغيبيات ، وتعكس الفلسفة السائدة فى كل مجتمع — لم تكن سوى انفلسفات « التى انطوت عليها دياناتها » ، « ولم تكن فلسفات بالمعنى الفلسفى الدقيق ، بقدر ما كانت ألوانا من الحكمة ، وضروبا من المبادىء والقواعد ، مما كان يتصل من قريب أو بعيد ، بالدين والعقائد » (١) .

ولذلك كان رجل الدين ، هو (الموجه الأيديولوجى) فيها ، فقد « كان الكاهن هو العالم وهو الفيلسوف ، وهو الطبيب ، وهو الفلكى والرياضى ... الخ » ، و « ذلك لأن العلم كان عندهم مختلطا بالدين والفلسفة » (٢) ، كما كان العلم ذاته جزءا من الدين ، ولذلك كان علما ارستقراطيا ، قاصرا على الكهنة والملوك والطبقة الحاكمة وحدها ، ولم يتح لأبناء الشعب أن يتزودوا به ، ولم يسمح لهم أن يعرفوا عنه ، لأنه كان جزءا من النظام الكهنوتى الدينى ، الموجود فى هذه المجتمعات .

وعندما انشئت نظم التعليم فى هذه المجتمعات القديمة ، بعد أن تعقدت حضارتها ، كان (الدين) ، هو محور الحياة التعليمية ، وكان رجال الدين ، هم الذين يشرفون على التعليم ، وكان التعليم العالى فى مصر القديمة مثلا ، يتم فى المعابد (٣) ، كما أن «المدارس النظاميةفى مصر ، نشأت أساسا، فى كنف المعابد » (٤) .

---

(١) رينيه ديكارت : مقال عن المنهج — ترجمة محمود محمد الخضيرى — الطبعة الثانية — راجعها وقدم لها الدكتور محمد مصطفى حلمى — من (روائع الفكر الانسانى) — دار الكاتب العربى للطباعة والنشر — ١٩٦٨ ، ص ٣ ، ٤ — من التقديم ، للدكتور محمد مصطفى حلمى .

(٢) السيد محمود ابو الفيض المنوفى : أصالة العلم ، وانحراف العلماء — رقم (٤) من (موسوعة وحدة الدين والفلسفة والعلم) — دار نهضة مصر للطبع والنشر — ١٩٦٩ ، ص ٦ .

(٣) أضواء على تاريخ التعليم فى الجمهورية العربية المتحدة — اعداد محمد توفيق خفاجى — اشراف ومراجعة دكتور ابراهيم حافظ — وزارة التربية والتعليم — مركز الوثائق والبحوث التربوية — مطبعة وزارة التربية والتعليم — ١٩٦٣ ، ص ١٥ .

(٤) دكتور سعد مرسى أحمد ، ودكتور سعيد اسماعيل على : تاريخ التربية والتعليم — عالم الكتب — ١٩٧٢ ، ص ٥٠ .

وكانت هذه الأيديولوجيا (الدينية) ، التى تصبغ الحياة فى مصر القديمة ، وتوجه التعليم بها ، تصبغ الحياة وتوجه التعليم فى سائر المجتمعات القديمة الأخرى ، وان اختلف ذلك (التصور) الدينى ، من مجتمع قديم الى آخر — كما سبق .

وعندما ظهرت الأديان السماوية ، كان لكل نبى من الأنبياء صحابته وحواريوه وتلاميذه والمؤمنون به ، وكان هؤلاء يعدون أول (تلاميذ) له ، وأول (معلمين) لمبادئه التى دعا اليها من بعده ، وكانت المدارس تصطبغ بتلك الصبغة الدينية الجديدة ، وتشكل البرامج — أو تعدل — لتتفق معها . وحول العقائد الجديدة ، كانت تدور نظم التعليم وفلسفاتها وأهدافها وبرامجها ومناهجها ، بحيث تتحقق تلك الأيديولوجيا الجديدة ، وتتفق معها .

(ب) الأيديولوجيا والتربية عند الاغريق :

وعلى أيدى الاغريق ، تحررت الأيديولوجيا من الصبغة الدينية ، وبدأت تتجه وجهة مدنية خالصة .

ولقد كان المجتمع الاغريقى القديم ، مجتمعا بدائيا « قبليا ، يتكون من عدد من الأسر ، تعيش فى حالة من الاكتفاء الذاتى » (١) ، ثم تطورت به الحياة — بسبب ظروف اليونان الجغرافية ، حيث كانت تتكون من عديد من المدن اليونانية المستقلة City-states ، المتصارعة فيما بينها ، فنما مفهوم (الدولة) ، فى كل مدينة من مدنها ، نموا مبكرا ، وصارت (المصلحة القومية) — لا الدين — هى التى تتحكم فى مصير كل مدينة مستقلة ، وصارت التربية — لأول مرة فى التاريخ — وسيلة « لتربية المواطنين » ، و « أصبح التعليم جزءا من السياسة العامة للدولة » (٢) ، منذ القرن السابع قبل الميلاد .

---

(١) جورج سول : المذاهب الاقتصادية الكبرى — ترجمة وتقديم راشد البراوى — الطبعة الثالثة — مكتبة النهضة المصرية — ١٩٦٢ ، ص ١٧ .

(٢) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور القديمة — دراسة تاريخية مقارنة (دراسات فى التربية) — دار المعارف بمصر — ١٩٦١ ، ص ١٩١ .

وتطورت الحياة فى كل مدينة يونانية مستقلة تطورها الخاص بها ، وتشكلت كل مدينة أيديولوجيا حسب ظروف الحياة بها ، فكان هناك أختلاف أيديولوجى بين كل مدينة مستقلة وأخرى ، وقد وصل هذا الاختلاف الى حد التناقض بين مدينتين من هذه المدن ، هما أثينا واسبرطة .

فأثينا Athens كانت أسعد المدن المستقلة حظا ، بسبب موقعها الجغرافى على البحر الأبيض المتوسط ، وأشتغال أهلها بالتجارة ، مما مكنهم من أن يكونوا « على أتصال وثيق بالمراكز التجارية الهامة فى شمال فلسطين » (١) ، ويتصلوا « بالحضارات الشرقية والجنوبية ، لحوض البحر الأبيض المتوسط ، ويكتسبوا من هذه الحضارات الشىء الكثير » (٢) . وكان فى مقدمة هذه الحضارات التى استفادوا منها ، حضارة مصر القديمة .

وقد كان لهذا (الانفتاح) الأثينى ، اثره على الأيديولوجيا الأثينية ، فكان قوامها الانفتاح والتطور والمرونة ، كما كان للازدهار الاقتصادى — نتيجة للتجارة — أثره أيضا ، فكان من مقومات أيديولوجيتها الاقبال على الحياة ، والحب والتسامح ، والاقبال على العلم ، بهدف المتعة العقلية ، لا السيطرة على الطبيعة .

وبفضل هذه الأيديولوجيا ، تطورت علوم الأثينيين ، تطوراً لايزال موضع أعجاب الجنس البشرى كله ، فالأنسان المعاصر « لايكاد يجد شيئا فى ثقافته الدنيوية — اللهم الا آلاته — ليس مدينا به لليونانيين » (٣) .

وانعكس ذلك كله على التربية الأثينية ، فتطورت من تربية بدائية غير نظامية ، الى تربية نظامية ، هدفها خلق المواطن الصالح ، القادر على المشاركة فى حياة مجتمع ديموقراطى ، وعلى الاستمتاع بحياته فى هذا المجتمع ، دون ما تدخل يذكر من الدولة ، فى التشكيل الأيديولوجى لأبنائها .

---

(١) لانسلوت هوجبن : العلم للمواطن — ترجمة دكتور عطية عبدالسلام عاشور ، ودكتور سيد رمضان هدارة — مراجعة دكتور محمد مرسى أحمد — رقم (١٠١) من (الألف كتاب) — الجزء الأول — دار الفكر العربى ، ص ١٠٦ .

(٢) فتحية حسن سليمان : التربية عند اليونان والرومان — مكتبة نهضة مصر ، ص ١٩ .

(٣) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور القديمة (مرجع سابق) ، ص ٧٢ .

لقد كانت الدولة فى أثينا تسير على سياسة الترسل Laissez-faire التى لا تتدخل بموجبها فى شئون التربية والتعليم ، الا بسن بعض القوانين ، التى تحمل الآباء مسئولية تزويد أبنائهم بالحد الأدنى الضرورى من التربية ، الذى يكفى لتكوين هذا المواطن ، سواء قاموا بذلك بأنفسهم ، أو عهدوا بهم الى أحـــد المدرسين ، ليقوم عنهم بذلك .

ولذلك يرى بطس Butts أن الحـــديث عن المدرســـين الأثينيين ، يكون أصوب وأدق ، من الحديث عن المدارس الأثينية ، فحيثما وجد المدرس ، كانت توجد المدرسة (١) .

ولم يكن بأثينا ــ نتيجة لذلك ــ « مدارس عامة ، أو جامعـــة تديرها الدولة ، بل ظل التعليم فيها على أيدى الأفراد» ، «وكان المدرسون المحترفون، ينشئون مدارسهم الخاصة ،يرسل اليها أبناء الأحرار فى سن السادسة » (٢) .

وعندما تطورت حياة المجتمع الأثينى ، خاصة فى عهد بركليز ، بحـــيث زاد الثراء ، وتوفر لدى الأحرار وقت الفراغ ، ودفع ذلك الى مزيد من البحث والتفكير، والجرى وراء الفلسفة والعلوم المختلفة، صارت الحاجة ماسة الى لون من ألوان الدراسة العليا المنظمة ، التى تمكن من القيام بـــذلك كله ــ أدى هذا التطور الى وجود مدرسين من نوع جديد ، قادرين على أشباع هذه الحاجات الجديدة النامية ، « يطلقون على أنفسهم لقب ســـوفسطاوى ، أى معلمو الحكمة ، وكان الناس يفهمون من هذا اللفظ ، ما نفهمه نحن من لفظ (أستاذ جامعى) » اليوم ، « يستأجرون قاعات المحاضرات ، ويدرسون فيها ما يضعونه للتعليم من مناهج » (٣) ، تشبع هذه الحاجات .

ومن هؤلاء العلماء ، أو (الأساتذة الجامعيين) ، من رفض حياة التنقل لتقديم هذه الدراسة العليا ، من مدينة الى مدينة ، كما فعل السوفسطائيون ، وكما فعل سقراط نفسه ، وأصر على أن يتخذ لنفسه معهدا ، يقيمه فى مكان هادىء ، بعيد عن الضوضاء والصخب، ليفد اليه الراغبون فى هذه الدراسة، كما فعل أفلاطون ، حين « أتخذ له ملعبا فى شمال شرقى أثينا ، كان يسمى

---

(1) BUTTS. R. FREEMAN ; Op. Cit., p. 55.

(٢) ول ديورانت : قصة الحضارة ــ الجزء الثانى من المجلد الثانى (حياة اليونان) ــ ترجمة محمد بدران ــ الأدارة الثقافية فى جامعـــة الدول العربية ، ص ٨٣ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٢١١ ، ٢١٢ .

سم أحد الأبطال القدماء ، هو أكاديمس ، وكان فى منطقة ذات أشجار على ساطىء نهر ، وأطلق على هذا الملعب اسم الأكاديمية » (١) — وكما فعل تلميذه ارسطو ، حين أنشأ فى أثينا أيضا « مدرسته التى سميت بالليسيه Lyceum ، نسبة الى المكان الذى نشأت فيه » (٢) .

وعلى النقيض من أثينا تماما ، كانت **أسبرطة** ، كبرى مدن لاكونيا Laconia ، الواقعة فى الجزء الجنوبى من شبه جزيرة اليونان — كانت منطقة زراعية ، متقوقعة على نفسها ، لا تتصل بالعالم الخارجى ، ولا تعرف شيئا عن حضارته ، ففرضت عليها طبيعتها العزلة ، ودفعت بها تلك العزلة ، وذلك الصراع الطويل بين مختلف المدن اليونانية المستقلة ، الى أن تطورت الحياة فيها من « البدائية البسيطة ، الى الدكتاتورية الأرستقراطية العسكرية »(٣)، التى تستطيع بها أن تسيطر على بقية المدن اليونانية المتصارعة .

وفى هذا الاطار العام ، تشكلت الأيديولوجيا الفردية والجماعية فى اسبرطة ، فكانت أيديولوجيا تقوم على الخشونة والعدوان والبطش ، والقهر والاذلال ، وعلى التدريب العسكرى المستمر ، للتمرس بهذه الصفات .

وفى اطار هذه الأيديولوجيا العسكرية ، كانت سلطة الدولة ، وتحكمها وكان أشراف الدولة على شئون التربية والفكر ، لينشأ الأفراد منذ الميلاد ، وحتى سن الستين ، على ماتريده الدولة وحدها .
فى مقدرات الأفراد ، وتوجيهها هذه المقدرات لتحقيق مصلحة الدولة وأهدافها،

وتتطلب مثل هذه الايديولوجيا تربية خلقية مستمرة ، جنبا الى جنب مع التربية العسكرية ، ولكنها تربية خلقية عسكرية أيضا ، بمعنى أنها تنمى فى النفوس قيما خلقية معينة ، قد تكون بعيدة كل البعد عن الأخلاق الفاضلة من وجهة نظرنا نحن اليوم،تحقيقا لخدمة أهداف الدولة العسكرية وأغراضها. ولذلك كان الاهتمام فى هذه التربية الخلقية،منصبا على غرس القسوة والعنف، وعلى احترام القانون ، والسمع والطاعة للرؤساء ، وعلى الأمانة والصدق معهم ، مع اجازة السرقة والكذب والتلصص على أعداء البلاد . بل أن السارق كان اذا ضبط وهو يسرق ، يتعرض للجلد ، لا بسبب السرقة ، ولكن بسبب الغفلة ، التى أدت به الى أن يضبط .

---

(١) دكتور سعد مرسى أحمد ، ودكتور سعيد اسماعيل على (مرجع سابق) ، ص ١١٨ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١١٨ .

(3) BUTTS, R. FREEMAN : Op. Cit. p. 24

وفى ظل هذا الجو (العسكرى) العدوانى ، نشأ نظام التربية الخاضع لسيطرة الدولة State - controlled System of Education ، لأول مرة فى التاريخ ، حيث « سيطرت الدولة فى أسبرطة على كل شئون التعليم، وأشرفت عليها بدقة » (١) .

وكان نظام التعليم فى أسبرطة خاضعا لسلطان الدولة ، التى فرضت على المتعلمين مناهج عسكرية ، لم يكن فيها اهتمام حتى بالقراءة والكتابة ، وأما الموسيقى والأدب ، فكانت موسيقى حماسية عسكرية ، وأدبا وطنيا ، يدعو الى الحماس ، ويوقظ الهمم ، ويثير الحمية ، ويدعو الى التضحية والبذل فى سبيل الوطن .

وقد أدت هذه التربية الاسبرطية، الى نصرة اسبرطة فى النهاية، ولكنه كان نصرا خاطفا سريعا ، فلم يستطع الاسبرطيون تحمل تبعات النصر وأعباء المسئولية ، لأنهم تربوا على أن يسمعوا ويطيعوا ، لا على أن يفكروا ويتخذوا قرارات ، ولذلك دامت سيادتهم العسكرية على بلاد اليونان فترة محدودة ، اذ سرعان ما تحول نصرهم الى هزيمة، قضت عليهم تماما . لقد «انكشف حال اسبرطة تماما ، حينما أصبحت سيدة بلاد اليونان كلها، بفضل قوتها الحربية، اذ وضح تماما، أنها — رغم نصرها — «لم تكن قادرة على القيادة والتقدم»، بالنسبة « لغيرها من الدول ، لانها لم تكن لديها أهداف سامية ، تسعى لتحقيقها » (٢) .

ومثلما لم يستطع الاسبرطيون تحمل أعباء النصر ، لم يستطيعوا تحمل صدمة الهزيمة والتكيف لها ، فقد « دبت الفوضى فيما بينهم ، وانهار كيانهم انهياراً تاما» ، كما ظهر « فشل النظام التربوى الاسبرطى، فى الانحلال الخلقى والاجتماعى ، الذى تفشى فى المجتمع الاسبرطى بعد الهزيمة فى الحروب»(٣)، مما قضى على هذا المجتمع ، وأسلم بلاد اليونان كلها للرومان، بعد فترة وجيزة من الزمان، تعتبر فى تاريخ اليونان، أعظم مأساة، بعد حضارة رائعة ، كانت — ولا تزال — ضياء ، بدد للانسانية ظلمات تخلفها وجمودها .

ومما تجدر الاشارة اليه ، أن افلاطون قد ضاق ذرعا بتلك الحياة التى تحياها أثينا ، اقرب ما تكون الى (الفوضى) ، ولم يطق الأيديولوجيا الفردية

---

(1) Ibid., p. 34.

(٢) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور القديمة (مرجع سابق) ، ص ٢٠٧

(٣) فتحية حسن سليمان (مرجع سابق) ، ص ١٨ .

والجماعية ، الموجودة فى وقته ، فاعتزل هذه الحياة فى أكاديميته الشهيرة ، يعلم الطلاب ، وتصور مجتمعا جديدا ، بأيديولوجيا جديدة ، يزود بها أفراده ، فيستطيعون أن يعيشـــوا فى مجتمع مثالى Utopia ، ينعـــمون فيه بالأمن والسعـــادة معا .

وكأنما كان أفلاطـــون يرى بعينه ضـــياع بلاد اليـــونان كلها ، بين الديموقراطيه الفوغائية ، والديكتاتورية الاستبدادية ، لأن الحياة الفوغائية الفوضوية ، لا تقل خطرا ــ فى نظره ــ عن الحياة الدكتاتورية الاستبدادية ، ولذلك نلمح ، فيما كتبه فى عزلته هذه ، ســـخطه على (الفوضى) الأثينية ، مماثلا لسخطه على (الدكتاتورية) الاسبرطية .

وقد بنى أفكاره عن هذا المجتمع المثالى،على أساس الجمع المتوازن بين (الحرية والنظام) ، بحيث لا تصل الحرية الى حد الفوضى ، ولا يصل النظام الى درجة الاستبداد . .

ويتم هذا التوازن بين النقيضين عن طريق أمرين : أولهما هو القوانين الصالحة ، التى تحفظ للمجتمع صورته المثالية ، وتحدد العلاقات بين أبنائه وثانيهما هو التربية السليمة ، التى تحول تلك القوانين الى أيديولـــوجيا ، فردية واجتماعية ، تحرك الفرد من أعماق نفسه نحو ما يجب ، ولا تفرض عليه من الخارج كيف يجب أن يتصرف . ولذلك فهو يرى أن « تخضع المناهج التى يدرسها المتعـــلمون لرقابة الـــدولة خضـــوعا كاملا ، فى محتواهـــا وشكلها » (١) .

وقد صاغ آراءه وتصوراته هذه ، فى كتابيه (القوانين) و (الجمهورية)، ففيهما صاغ نظريته السياسية ، وآراءه التربوية ، ورأى أن يربى الأطفال فى المرحلة الاولى من مراحل تربيتهم (من الميلاد ـــ سن ١٧ سنة) « فى دور الحضانة ، بعيدا عن الوالدين » ، « على أيدى أخصائيين » ، ثم « يتعلم

---

(١)دكتور ســـعد مرسى أحـــمد ، ودكتور سعـــيد اســـماعيل على (مرجع سابق) ، ص ١١٤ .

الأطفال القراءة والكتابة ، ويتدربون على التذوق الموسيقى ، الذى يشمل الموسيقى واللغة والأدب بالمفهوم الحديث » (١) .

أما المرحلة الثانية ، التى تبدأ من السابعة عشرة أو الثامنة عشرة ، وتستمر حتى العشرين ، فان الطلاب يجب أن يتلقوا فيها « تدريبات عسكرية وجسمية عنيفة » (٢) .

وبعد امتحان قاس ، تقدم للناجحين بموجبه دراسة « تستمر عشر سنوات ، تربى فيها أجسامهم وعقولهم ونفوسهم » ، « وفى سن الثلاثين ، يجرى امتحان صعب » ، يواصل به « الناجحون الدراسة » ، « فى الفلسفة لمدة خمس سنوات » . « وتبدأ المرحلة الخامسة من سن ٣٥ — ٥٠ ، وفيها يعين الناجحون فى المرحلة الرابعة فى مناصب حكومية ، حيث يتدربون على الحكم الصالح وسياسة الدولة تدريبا عمليا ، فى خضم الواقع ، حتى سن الخمسين » (٣) .

والذين يفشلون فى اجتياز امتحان من هذه الامتحانات ، لا يواصلون تعليمهم ، وانما يبقون فى المجتمع عاملين ، فى درجة معينة من الدرجات التى تناسب المؤهل الذى حصلوا عليه ، أو مستوى الدراسة الذى حصلوه ، أما من يواصلون تعليمهم الى نهايته ، فانهم يكونون الصفوة الممتازة ، الجديرة بأن تنضم الى طبقة الفلاسفة ، التى خلقت لتحكم وتقود .

وقد تبدو هذه الأفكار والآراء التربوية خيالية أو مثالية — ولكننا يجب أن نتذكر أنها وضعت لخلق مجتمع مثالى أيضا .

(ﻫ) الأيديولوجيا والتربية فى ألمانيا :

وقد اخترت ألمانيا من بين مجتمعات عالمنا المعاصر ، لأنها مرت فى تاريخها الحديث بعهود مختلفة ، وفترات تاريخية متباينة ، كانت فى بعضها صورة رائعة للتقدم الحضارى ، والازدهار الاقتصادى ، شبيهة بما كانت عليه أثينا القديمة ، وكانت فى بعضها صورة للدولة الجماعية العسكرية ، شبيهة بما كانت عليه اسبرطة ، ثم هى اليوم تعيش ممزقة ، تجمع بين شطريها ، صورتين للمعسكرين الكبيرين ، اللذين يتنازعان السيطرة على العالم ، ففى قسمها الشرقى نجد النظام الشيوعى بأيديولوجيته ،

---

(١) المرجع السابق ، ص ١١٤ . (٢) المرجع السابق ، ص ١١٥ .
(٣) المرجع السابق ، ص ١١٦ .

وانعكاس تلك الأيديولوجيا على نظام التعليم به ، وفى قسمها الغربى نجد النظام الراسمالى بأيديولوجيته ، وانعكاس تلك الأيديولوجيا على نظام التعلم به أيضا .

فالمانيا — على ذلك — بتاريخها وبواقعها المعاصر ، مجموعة من المجتمعات فى مجتمع واحد — أو بعبارة أخرى : هى مجموعة من الأيديولوجيات ، أو (الشخصيات القومية) .

وقد كانت ألمانيا طوال تاريخها — ولا تزال — « عظيمة ، تفرض على العالم احترامها ، حتى وهى ممزقة ، يسيطر الشرق على بعضها ، ويسيطر الغرب على بعضها الآخر » (١) .

وتعود (عظمة) هذا الشعب الألمانى أولا وقبل كل شىء ، الى أنه شعب منظم بطبعه ، فهو شعب تقوده — على حد تعبير فشر — « غريزته المنظمة » (٢) ، كما أنه شعب متحضر ، يؤمن بالعلم ايمانا مطلقا ، ولذلك « لم يفق الشعب الألمانى شعب أوربى آخر ، فى كثرة المطالعة وجديتها » (٣) .

وكانت تلك العظمة ، هى التى دفعت بالألمان — تحت قيادة النازى — الى الغرور ، الذى دفع بهم الى أكبر حماقة فى التاريخ ، فى حق أنفسهم ، وفى حق العالم — كما سنرى فيما بعد .

ولكن هذه العظمة نفسها ، هى التى أضفت على ألمانيا اشراقة منذ فجر تاريخها ، بددت ظلمات حياتها وحياة أوربا ، فى عصور تاريخية مختلفة . ففيها ظهر فى ظلمات العصور الوسطى « بريق حركة

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود : « الأيديولوجيا والتربية » — الباب الرابع من : فى التربية المقارنة — الطبعة الأولى — عالم الكتب — ١٩٧٤ ، ص ٢٦٧ .

(٢) هـ . أ . ل . فشر : تاريخ أوربا فى العصر الحديث (١٧٨٩ — ١٩٥٠) — تعريب أحمد نجيب هاشم ، ووديع الضبع — (جمعية التاريخ الحديث) — دار المعارف بمصر — ١٩٥٨ ، ص ٣٩٤ .

حضـــارية فى أواخر القرن الثـــامن ، وأوائل القرن التاسع للميلاد » (١) ، حيث أصـــدر شارلمـــان (٧٧١ — ٨٤١ م) أوامره بتعميـــم التعـــليم بسنة ٧٨٧ م ، وجعله مجانيا ، وأنشـــأ لتحقيق ذلك المدارس اللازمة ، واستقدم « العلماء من ايرلندا وبريطانيا وايطاليا ، ومن هذه المدارس ، نشأت فى المستقبل ، بعض الجامعات الأوربية » (٢) . وكان ذلك أول قانون للتعليم الالزامى عرفه التاريخ .

وصحيح أن هـــذه الحـــركة الحضـــارية كانت ذات بريق خاطف سريع ، وأنها كانت فاترة قصيرة العمر سريعة الزوال ، لأن ظلمات تلك العصور كانت أقوى منها ، ولذلك ماتت بموت شارلمـــان ، أو بعد موته بقليـــل — الا أن (الفكرة) نفسها لم تمت بموته ، لأنهـــا لم تكن فكرة شـــارلمـــان كفرد ، بل كانت أيديولوجيـــا ألمـــانية راسخة ، عبر عنهـــا شارلمـــان فى فترة من فترات التصاريخ ، وظلت تلك الأيديولوجيا الراسخة كامنة ، تعمل فى الخفـــاء ، وتحرك الشعب الألمـــانى نحو الثـــورة ، التى تفجـــرت بانفصـــال شاملـــة ، على يـــد مـــارتن لوثر Martin Luther (١٤٨٣ — ١٥٤٦) ، فى أوائل القـــرن الســـادس عشر ، يوم فجـــر ثورة الاصلاح الدينى سنة ١٥١٥ .

وفتحت المـــانيـــا صـــدرها لمـــارتن لوثر ، وتبنت ثورته وآراءه الاصلاحية ، التى غيرت وجـــه الحياة فى الغرب ، بعـــد معـــارك دامية خاضتها بلاده ، وصـــل الغرب بعـــدها الى ما هو عليـــه اليوم من تقدم .

ولم تكن تلك الثورة التى تبناها الشعب الألمـــانى ، مجرد ثورة دينية وحسب ، وانمـــا كانت ثورة عامة شـــاملة ، قوامها (الانســـان) ، تعيد اليه كرامته ، وبالتالى تعيد اليه (عظمته) ، باستصفاء روحـــه ، عن طريق اتصاله اتصالا مباشرا بالله ربه ، وبهـــذا الاتصـــال ، يستطيع الحصول على (الخلاص) ، الذى كانت تحتكره الكنيســـة الكاثوليكيـــة ورجالها ، وتحتكر معه الانسان ذاته ، فتقتل فيه روح (الانسان) .

---

(١) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور : المدنية الاســـلامية ، وأثرها فى الحضارة الأوربية — الطبعـــة الأولى — دار النهضـــة العربيـــة — ١٩٦٣ ، ص ٤٣ .

(٢) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربيـــة فى العصـــور الوسطى — دراسة تاريخية مقارنة (دراســـات فى التربيـــة) — دار المعارف بمصر — ١٩٦٢ ، ص ١٥٨ .

ولذلك فقد انتشرت روح الاصلاح — على حد تعبير هدسون — فى كل مجال — « فى السياسة وفى المجتمع ، وفى العلم والفلسفة والدين ، وفى الأدب والفن » (١) ، وغيرت من نظرة الناس الى أنفسهم ، والى العالم الذى يعيشون فيه ، فدبت فى أوربا حياة جديدة ، دائمة التغير والتطور ، نقلت أوربا من الاصلاح الى النهضة الى التنوير ، ثم الى عصر التوسع الاستعمارى الكبير ، ثم الى القرن العشرين ، الذى تتربع فيه بلادها على ذروة من ذرا التقدم العالمى .

وانعكست كل تلك التطورات (الايديولوجية) على التربية ، فقد كان أول ماتجه اليه مارتن لوثر ، هو « انشاء مدارس لتعليم القراءة والكتابة » (٢) ، وترجمة الكتاب المقدس الى اللغات المحلية ، حتى يتمكن الناس من الاتصال بالله بأنفسهم ، ليحصلوا منه على (الخلاص) الذى ينشدونه ، بدلا من أن يضطروا الى اللجوء الى قساوسته ليساعدوهم فى ذلك ، وبذلك « يتود الكتاب المقدس الكنيسة ، بدلا من القساوسة » (٣) .

وكانت ألمانيا البروتستانتية ، من أوائل البلاد الأوربية التى انعكست مبادىء الاصلاح على نظامها التعليمى ، من حيث نشوء فكرة التعليم الالزامى (٤) ، والتفكير فى تعليم البنات (٥) ، وانتشار فكرة التعليم الحر Liberal Education ، التى تؤكد الفردية ، وتمثل « تمردا ضد سلطة الدولة ، وضد المذهب الدينى ، وكل عناصر النظام القديم » (٦) — فقد سبقت ألمانيا كل بلاد أوربا فى « وضع التعليم العام على أسس سليمة

---

(1) HUDSON, WILLIAM HENRY : The Story of the Renaissance ; George G. Harrap and Company, Ltd., London, 1923, p. 3.

(2) THUT, I. N. : The Story of Education, Philosophical and Historical Foundation ; MacGraw - Hill Company, Inc., New-York, 1957, p. 114.

(3) GUEST, GOERGE : The March of Civilisation ; G. Bell and Sons. Ltd., 1951, pp. 115, 116.

(4) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 152.

(5) Ibid., p. 93.

(6) TAYLOR, HAROLD and others : The Goals of Higher Education ; Harvard University Press, Cambridge, 1960, p.10.

صحيحة : فكانت المدارس والجامعات كثيرة ، تلهمها غيرة شـديدة على تقدم العلم ، ونشر المعرفة » (١) .

كذلك كانت المـانيا — البروتستانتية — صاحبة الفضـل الأكبر فى تطوير نظـام التعليم الجامعى ، وظهور الفكرة الليبرالية للجامعة ، بحيث صار هذا التعليم (ينفتح) على الحياة ، ويرتبط بمؤسساتها ، فقد كانت معظم الجامعات الأوربية لا تقبل الهندسة مثلا على أنها « علم أكاديمى ، ومن هنـا أنشئت بعض المعاهد التكنولوجية فى زيوريخ وبرلين وغيرها ، لتدريب المهندسين ، الذين كانت تحتقرهم الجامعـات » (٢) ، حتى أنشئت جامعـة هالى Halle سـنة ١٦٩٤ ، وجامعـة جوتنجن Gotengen سنة ١٨٣٧ .

الا أن الفكرة الليبرالية للجامعـة ، ظلت محصورة فى حدود هاتين الجامعتين الألمـانيتين ، ولم تأخذ تلك الفكرة قوتها الدافعـة الكبرى ، « فتسيطر على جامعات العالم ، الا فى أوائل القرن التاسع عشر ، بانشاء جامعة برلين عام ١٨٠٩ ، كمؤسسة وهبت نفسها للبحث العلمى ، بالمفهوم الواسع للعلم » (٣) ، وذلك لأن هـذه الجامعة ، قد تلقت كل التأييد ، من فيلهلم فون هامبولدت ، وقد كان ذا مركز كبير فى الحكومة البروسـية ، فمنحها كل تأييده ، وتأييد الحكومة البروسـية من ورائه ، فآتت الفكرة ثمارها ، ثم « سرعان ما انتشرت فكرة برلين فى أنحاء المـانيا ، التى كانت فى ذلك الوقت ، على أبواب فترة تصنيع قومية مركزة ، على أثـر صـدمة الهزيمة أمام نابليون » (٤) .

---

(١) هـ . أ . ل . فشر (مرجع سابق) ، ص ٣٩٤ .

(٢) د . عبد المنعم عبيد : « الجامعات ، وعلاقتها بالصناعة والمجتمع » — الكاتب — مجلة المثقفين العرب — السنة الحادية عشر — العدد ١١٩ — فبراير ١٩٧١ ، ص ١٦٠ .

(٣) دكتـور محمـد سـيف الدين فهمى : « الاتجاهات الفكرية فى الجامعة » — صحيفة التربية — تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليـات التربية — السنة الحادية والعشرون — العدد الثالث — مارس ١٩٦٩ ، ص ٣١ .

(٤) كلارك كير : نظرات فى التعليم الجامعى — ترجمة محمد كامل سليمان — مطبعة المعرفة ، ص ١٩ .

وسوف نرى — عند الحديث عن تطور التربية المقارنة فيما بعد — أن بروسيا — التى كانت المانيا جزءا منها — كانت محط الأنظار بالنسبة لرجال التربيه الأوربيين والأمريكيين ، فكانوا دائمى التردد عليها ، بهدف الوقوف على نظام التعليم بها ، والاستفادة به ، أو نقلة الى نظم تعليمهم القومية . وقد كان ممن زاروها وكتبوا عنها — مثلا — فردريك أوجست هخت ، فى نهاية القرن الثامن عشر ، وكالفن ستو ، وفيكتور كوزان ، فى النصف الأول من القرن التاسع عشر (١) .

وقد أثارت هذه (العظمة) الألمانية ، الحقد على المانيا ، فى صدر طاغية فرنسا نابليون (١٧٦٩ — ١٨٢١) ، الذى هدد بمطامعه أوربا كلها ، وخلق فيها — بأطماعه وأحقاده — مفهوم القوميات ، يدافع به كل بلد عن نفسه ، فوجه الى دولة بروسيا ضربة قاصمة ، التهم بها أرض الرين Rhineland ، وفرض عليها طوال عشرين عاما (من سنة ١٧٩٥ الى سنة ١٨١٥ ، حيث أعيدت أجزاء كثيرة من أرض الرين الى المانيا ، بعد مؤتمر فيينا) — الأفكار الفرنسية ، واللغة الفرنسية ، والقانون الفرنسى ، وبذلك أفقد هذه الأرض ، استقلالها السياسى ، ومقوماتها الثقافية ، وشخصيتها القومية أيضا .

وكان لا بد من حل ، لانقاذ البلاد من تلك الورطة الكبرى ، أو النكبة التى حاقت بها على يد نابليون ، وكان الحل شبيها بذلك الحل الذى رآه أفلاطون لأثينا ، قبيل نكبتها على يد اسبرطة — ثورة على ما يشبه (الفوضوية) ، وسيرا منظما فى الطريق الى (مجتمع مثالى) ، فى ضوء فلسفة كانت Kant ، تلعب التربية فيه الدور الأساسى .

وتمثل هذا الحل ، فى تلك (الكلمات الى الأمة الألمانية) Speeches to the German Nation ، التى قدمها فيخت Fichte فى شتاء ١٨٠٨/١٨٠٧ الى أكاديمية العلوم فى برلين ، والتى قدم فيها مشروعا لتربية جديدة ، تربط بين « القومية والاشتراكية ، فى اطار من الانسانية العامة » ، يقول فيه : « انه ليس هناك بديل لاقامة نظام

---

(١) ارجع الى المرحلة الثانية من مراحل تطور التربية المقارنة (مرحلة وصف نظم التعليم فى البلاد الأجنبية) ، عند الحديث عن تطور التربية المقارنة فى الغرب فيما بعد ، فى الفصل الثانى ، خاصة ص ٥٨، ٥٩ .

جديد للتربيــة ، يضم كل الالمــان ، بدون أى استثنــاء ، تزول فيــه كل الفوارق ، بين الطبقات الاجتماعية » (١) .

وكان فيخت يرى أن تنمية الارادة الحرة فى التلميذ ، هى أكبر أخطاء النظــام التعليمى السابق ، ومن ثم لم يكن بد من (صبب) المواطنين جميعا فى قوالب معينة ، بحيث يستطيعون أن يحققوا أهداف الأمة الألمــانية ، ويعيدوا اليهــا تماسكها ووحدتها — تمــاما كما رأى أفلاطون لاصلاح اثينا المتصــدعة .

كما كان يرى أن ألمــانيا قادرة — بفضل هــذا النظام التعليمى — على أن تلم شملها ، وتصير دولة عظمى ، وأن هــذه الدولة الألمــانية العظمى ، ستكون هى وحدها القادرة من بين دول أوربا — « بحكم وضعها الجغرافى ، وظروفهــا التاريخيــة — على أن تقــود العــالم » ، وبذلك « أثار فيخت النعرة القومية الألمــانية » (٢) ، التى استغلها النــازيون فيما بعــد — كما سنرى — لجمع الألمــان تحت شعار تفوق الجنس الآرى على شعوب العالم اجمع ، مستغلين آراء هيجل فى الدولة ، وما يجب أن يتوفر لها من سلطة مطلقة ، وليقودوهم — تحت الشعار ووهج الآراء — نحو الكارثة التى حلت بألمــانيا الحديثة .

وفى هذا الجو القلق ، الذى فرض على دولة بروسيا — نشأ فردريك أنجلز F. Engels (١٨٢٠ — ١٨٩٥) ، فى نفس أرض الرين ، التى كانت فرنسا الثورة قد ابتلعتها من المانيا ، وكان أبوه رجلا « متدينا جدا ، ومحافظا فى افكاره السياسية » (٣) ، الا أنه — كغيره من شباب المــانيا المثقفين — قد شغل نفسه بالفلسفة المثالية عموما ، وفلسفة هيجل خصوصا ، وخاصــة كتابه (فلسفة التاريخ) (٤) ، وبدأ ينجرف فى تيار الفكر الاشتراكى ، « الذى كان ينمو فى البلاد الأوربية » (٥) .

ولناعود الى هذا الفكر الاشتراكى مرة ثانية ، عند حديثنا عن (الشــيوعية والتربية) فى البــاب الرابع .

---

(1) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 218.
(2) Ibid., p. 219.
(3) ILYICHOV, L. E. and others ; Frederick, Engels, A Biography ; Progress Publishers, Moscow, 1974, p. 15.
(4) Ibid., p. 24.
(5) Ibid., p. 33.

ولقد تم توحيد المانيا بالفعـل سنة ١٨٧١ ، وأخذت تسـير فى طريق الفلسفة المثالية ، كما رآها فيخت وهيجل ، مارة فى تعليمها بثلاث مراحل من التطور ، وصلت بها فى النهاية ، الى نفس ما وصلت اليه اسبرطة فى القديم ، وهذه المراحل الثلاث هى :

(أ) فترة الامبراطورية ، من سنة ١٨٧٠ الى سنة ١٩١٨ .

(ب) فترة جمهـورية ويمار Weimar Republic ، من سنة ١٩١٩ الى سنة ١٩٣٣ .

(ج) فترة الحكم النازى — أو حكم الريخ الثالث Third Reich من سنة ١٩٣٣ الى سنة ١٩٤٥ (١) .

وكانت الفترة — أو المرحلة — الأولى ، مجرد (لم للشـمل) ، وكانت الفترة الثانية تطورا نحو الوحدة ، ثم كانت الفترة الثالثة قمة الوحدة ، تمهيدا للتوسع .

وما يهمنا من هذه الفترات الثلاث ، هو الفترة الأخيرة ، التى كان لها سماتها الأيديولوجية ، التى تختلف عن تلك السمات التى ميزت الفترة التى سبقتها ، والفترة التى لحقت بها .

وقد كان التعليم الألمـانى قبـل الحكم النـازى « من مسئوليات الولايات » (٢) ، وظل هذا التعليم يقوم على الازدواج ، كالتعليم الفرنسى ، حتى جمهورية ويمار ، حيث صدر قانون ويمار Wiemar Constitution سنة ١٩١٩ ، الذى عمل على سد الثغرة ، التى تفصل بين التعـليم الأولى والثانوى ، بادخال نظام المدارس الابتدائية العامة ، وبزيادة الفـرص أمام الأطفال الفقراء ، للالتحاق بالمدارس الثانوية ، وبالجامعات (٣) .

---

(1) KAZAMIAS, ANDREAS M. and MASSIALAS, BYRON G. : Tradition and Change in Education, A Camparative Study (Foundation of Education Series) ; Prentice - Hall, Inc., Englewood Cliffs, N. J., 1965. p. 68.

(٢) دكتور وهيب سمعان : التعـليم فى الدول الاشتراكية — مكتبة الأنجلو المصرية — ١٩٧٢ ، ص ١١١ .

(3) KAZAMIAS, ANDREAS M. and MASSIALAS, BYRON G; Op. Cit., p. 71.

ورغم ذلك ، كان التعليم يختلف من ولاية المانية الى أخرى ، حسب الظروف الخاصة بكل ولاية ، كما كانت هناك حرية كبيرة أمام الطلاب ، لاختيار ألوان التعليم التى تناسبهم ، خاصة فى مرحلة التعليم الجامعى والعالى .

وعندما قفز هتلر الى السلطة سنة ١٩٣٣ ، « خطط لتغييرات متطرفة كثيرة فى النظام التعليمى ، لم ير النور كثير منها حتى عام١٩٣٨ ، كما عطلت الحرب تنفيذ جزء آخر منها » (١) . ورغم أن هتلر قد استمر خمس سنوات ، قبل أن تشتد قبضته على البلاد ، ويستطيع أن ينفذ برامجه ومخططاته التعليمية ، وأن ظروف الحرب لم تتح له الفرصة لتنفيذ تلك البرامج والمخططات ، الا أنه ترك له ولنظامه النازى بصمات على التعليم الألمانى ، اضطرت معها سلطات الاحتلال الأجنبى لألمانيا بعد الحرب ، أن تعطل التعليم شهورا من سنة ١٩٤٥ ، لازالتها من النظام التعليمى ، وتطهير التعليم من هذه الروح النازية ، وذلك الطابع المتطرف ، ولطبعه — بعد ذلك — بالطابع الشيوعى فى ألمانيا الشرقية ، وبالطابع الرأسمالى فى ألمانيا الغربية .

وكان أهم طابع ، طبع به هتلر ، ونظامه النازى المتطرف ، التعليم الألمانى ، هو خلق وزارة مركزية ، تشرف على التعليم ورعاية الشباب ، على مستوى البلاد كلها ، اسمها (وزارة التربية ورعاية الشباب) ، يستطيع من خلالها تشديد قبضته على المؤسسات التعليمية ، وطبع الشباب الألمانى بالطابع النازى ، وذلك من خلال البرامج التعليمية والمناهج الدراسية ، واحكام الرقابة على المدارس والمدرسين . كذلك أنشأ هتلر بعد ذلك المدارس السياسية ، التى تخلق له (كادرات سياسية) ، يعتمد عليها فى اقرار حكمه وبث عقائده ، مثل مدارس الحزب النازى ، ومدارس أدولف هتلر ، ومدارس التربية السياسية القومية ، ومدارس قلاع النظام ، وغيرها من المدارس ، التى كان يعتمد عليها فى تخريج جيل من الشباب ، يؤمن به ، وينفذ مبادئه ، ويحمى نظامه ، ويحقق أهدافه ، أو يشرف على تحقيقها .

---

(١) دكتور وهيب سمعان ، ودكتور محمد منير مرسى : المدخل فى التربية المقارنة — الطبعة الأولى — مكتبة الأنجلو المصرية — ١٩٧٣ ، ص ١٢٠ .

اما هيكل التعليم ، فانه لم يتغير كثيرا ، عن ذلك الهيكل الذى ورثه هتلر ، مما كان سائدا فى عهد جمهورية ويمار ، طبقا لقانونه الصادر سنة ١٩١٩ ، وأن كان قد أحدث فى مناهج التعليم وبرامج الدراسة والكتب المدرسية ، تغييرات جذرية ، من خلال (وزارة التربية ورعاية الشباب) ، التى أنشأها للاشراف على التعليم فى جميع أنحاء البلاد (١) .

وظل هيكل التعليم — كما كان فى عهد جمهورية ويمار — يقوم على ثلاث مراحل رئيسية ، هى المرحلة الأولية ، والمرحلة الثانوية (فى عدة مدارس) ، ومرحلة التعليم العالى .

ولم يمهل التاريخ هتلر ، ليصل نظامه التعليمى الى حد الكمال الذى كان ينشده ، ومع ذلك فقد حقق هذا النظام التعليمى النازى ، كثيرا من الأهداف ، التى سعى هتلر لتحقيقها ، ولو أنها كانت ضد حركة التاريخ ، فقد كان هذا النظام ، بما أدخله عليه من تعديلات ، وما أنشأه به من مدارس سياسية ، وحزبية ، وما أحكم عليه من رقابة ، وبتوسيعه من مفهوم التربية — هو المسئول المسئولية الأساسية ، عما استطاع هتلر أن يزرعه فى نفوس الألمان ، من احساس بالسمو ، ورغبة فى السيطرة على العالم ، بدت بوضوح فى تلك الحرب العالمية الثانية ، التى دخلتها ألمانيا ، ولا يخامر واحدا من أبنائها شك ، فى أن العالم كله ، سيركع تحت علم بلادهم ، فاذا ببلادهم تخرج من هذه الحرب ، ممزقة مقسمة ، تحتلها جيوش أربع دول ، أذاق هتلر وجيوشه ثلاثا منها الويلات فى أثناء الحرب ، وهى الاتحاد السوفيتى (الذى احتل ألمانيا الشرقية) ، وفرنسا وانجلترا (اللتان اشتركتا مع الولايات المتحدة فى احتلال ألمانيا الغربية) .

وكان أول مافعلته سلطات الاحتلال فى شرقى ألمانيا وغربيها ، هو أنها أغلقت المدارس فى كل أنحاء البلاد ، وعطلت النظام التعليمى ، حتى تتمكن من (تطهير) التعليم الألمانى ، من الروح النازية ، بتغيير النظم والمناهج والكتب ، التى تمجد العسكرية والعنصرية الألمانية ، وطرد المعلمين النازيين ، والبحث عن معلمين جدد ، يحققون فلسفة التعليم الجديدة ، التى تتفق مع الأيديولوجيا الجديدة ، التى كانت تتناقض تماما فى

---

(1) KAZAMIAS, ANDREAS M. and MASSIALAS, BYRON G. ; Op. Cit., p. 69.

شرقى ألمانيا عنها فى غربيها . ومع بداية العام الدراسى ٤٥ / ١٩٤٦ ، بدأ التعليم الألمانى ينفصل عن ماضيه ، ويطبع بطابع جديد ، بعيد كل البعد عن الأيديولوجيا النازية ، التى تقوم على العنصرية العسكرية ، وعلى التعصب والتطرف — وقريب كل القرب من ايديولوجيا دول الاحتلال ، ومن ثم بدأ نظام التعليم فى ألمانيا الغربية (جمهورية ألمانيا الفيدرالية منذ مايو سنة ١٩٤٩) يطبع بالطابع الرأسمالى ، ويتأثر بالأيديولوجيا الرأسمالية (١)، السائدة فى غرب أوربا ، والقائمة على الحرية والحكم المحلى ، والتنافس بين الأفراد والهيئات والسلطات المحلية — كما بدأ نظام التعليم فى ألمانيا الشرقية (جمهورية ألمانيا الديمقراطية منذ سنة ١٩٤٩) ، يطبع بالطابع الاشتراكى المتطرف (الشيوعى) ، ويتأثر بالأيديولوجيا الشيوعية (٢) ، السائدة فى الاتحاد السوفيتى وبلاد شرق أوربا الاخرى ، والقائمة على التوحيد وفرض القيود ، والسير وفق ما يمليه الحزب الشيوعى والحكومة المركزية ، من أوامر وتوجيهات ، تتفق والماركسية — اللينينية .

ففى ألمانيا الغربية ، عاد الألمان فى أدارة تعليمهم والاشراف عليه ، الى النظام الذى كان سائدا فى ألمانيا الموحدة قبل الحكم النازى (فى عهد جمهورية ويمار) . وفى ألمانيا الشرقية ، اتجه الألمان فى أدارة تعليمهم والأشراف عليه، الى نظام التعليم فى الاتحاد السوفيتى ، ينقلونه الى بلادهم ، نقلا يكاد أن يكون حرفيا .

ففى ألمانيا الغربية ، لا توجد وزارة مركزية للتربية ، وانما هناك (وزارة التربية والثقافة) فى كل ولاية ، تتولى الاشراف على شئون التربية وشئون الثقافة فى حدود ولايتها ، وعن طريقها « تتصرف كل ولاية ذاتيا ، فى المسائل التربوية والثقافية » (٣) . وهناك مؤتمر دائم لوزراء التربية Permanent Conference of Ministers of Education يعقد فى بون Bonn ، ويضم وزراء التربية العشرة ، مضافا اليهم وزير التربية فى برلين الغربية ، لدراسة كل ما يتعلق بشئون التعليم

---

(١) لناعود الى هذه الأيديولوجيا ، وانعكاسها على التربية ، فى الباب الثالث من الكتاب (الفصل الخامس) .

(٢) لناعود الى هذه الأيديولوجيا ، وانعكاسها على التربية ، فى الباب الرابع من الكتاب (الفصل السابع) .

(3) KAZAMIAS, ANDREAS M. and MASSIALAS, BYRON G. ; Op. Cit., p. 69.

والثقـافة ، فى مختلف الولايات العشر وبرلين الغربيـة ، من منـاهج ومواد دراسية ، ونظام عمل المـدارس ، وتبـادل الخبرات التربويـة ، وما الى ذلك ، ثم يقدم توصـيانه وقراراته الى الولايات ، حيث يحيلهـا الوزير فى كل منها الى المجلس التشريعى بالولاية ، لاقرارها أو تعـديلها أو الغـائها ، وتحـويلها بعـد ذلك — اذا أقرهـا — الى دسـاتير ، تنفذ فعـلا .

وتعتبـر المدرسـة ، هى (الوحـدة الأساسية) للتعليم ، والادارة التعليمية فى ألمـانيا الغربيـة ، فكل مدرسة حرة فى اختيـار سياستهـا العـامة التى تسير عليها ، فى حـدود الظـروف المحليـة والسيـاسية العـامة ، التى يقـرها المجلس التشريعى فى الولايـة ، والاطـار الأيـديولوجى العـام ، الذى يتفق عليـه وزراء التربيـة والثقـافة فى مؤتمرهم .

ويسمح بتدريس الدين فى المدارس الألمـانية الغربيـة ، كجزء من البرنامج التعليمى ، على ألا يكون اجباريا (١) .

والولايات لا تفرض على المدارس كتبا معينـة تستخدمها ، وانمـا هى تنشر قوائم ، بالكتب الصالحة للاستخدام فى المدارس ، ثم تختار كل مدرسة من هذه الكتب ما يناسبها .

وبجانب توفير هـذه الحـرية للمدارس ، تقوم (وزارة التربيـة والثقافة) فى الولاية ، بتمويل التعليم من الميزانية العامة للولاية ، وبتقديم النصح والعون للمدارس ، التى تحتـاج الى نصـح أو عون ، وبتعيين المدرسين ، ودفع مرتباتهم ومعاشاتهم ، وبالاشراف على التعليم فى المدارس ، بحيث تضمن عدم نزوله عن الحد الذى تقرره فى سياستها العامة ، والذى يتم الاتفاق عليه ، فى المؤتمر الدائم لوزراء التربية .

و « يسمح نظام التعليم فى ألمـانيا الغربيـة ، بانشاء المـدارس الخاصة ، على أن تسير هذه المدارس ، فى اطـار القـوانين التعليمية ، فى الولايات المختلفـة ، وعلى أن تقـوم على أسـاس المسـاواة بين جميع المـواطنين ، لا التفـرقة بينهم ، بسـبب المركـز الاقتصـادى أو

---

(١) دكتور عبـد الغنى عبود : « الأيديولوجيا والتربيـة » (مرجع سابق) ، ص ٢٨٩ .

الاجتماعى » (١) ، وعلى الا يهبط مستوى التعليم بها ، عن الحد الذى تقرره الولاية للتعليم بها .

وتخضع المدارس الخاصة لاشراف الولايات عليها ، لضمان تطبيق القوانين واللوائح ، ولضمان ارتفاع مستوى التعليم بها ، الى مستواه فى المدارس العامة . وقد تحصل هذه المدارس الخاصة من الولايات ، على اعانات فى بعض الظروف .

ومن هذه المدارس الخاصة مدارس طائفية ، تقوم بالاشراف عليها بعض الطوائف الدينية ، خاصة الطائفة الكاثوليكية ، والطائفة اللوثرية . وينطبق على هذه المدارس الطائفية ما ينطبق على المدارس الخاصة الأخرى ، من اللوائح والقوانين والنظم ، فيما عدا توفير الحرية لها فى برامج الدين ، التى تقدمها للمتعلمين بها .

ونتيجة لهذه اللامركزية فى ادارة التعليم وتمويله فى ألمانيا الغربية ، يختلف نظام التعليم من ولاية الى ولاية ، وان كان هذا الاختلاف فى حدود الاطار العام ، المتفق عليه ، على مستوى المؤتمر الدائم لوزراء التربية ، فهناك اتفاق على توفير مرحلة الزامية من التعليم لكل الألمان ، الا أن هذه المرحلة تختلف من ولاية الى ولاية ، فهى تبدأ فى السادسة أو السابعة، كما أن طولها يتراوح بين ٨ و ١٠ سنوات ، حسب الظروف الخاصة بكل ولاية .

وينسحب هذه الاختلاف بين الولايات الألمانية ، فى مرحلة التعليم الالزامى ، الى بقية مراحل التعليم الأخرى .

وهناك اتفاق ، على أن يكون التعليم العالى الألمانى الغربى ، من مسئوليات الدولة ، وعلى أن يكون العاملون به موظفين فى الدولة ، ورغم ذلك تتمتع مؤسساته ، « ويتمتع العاملون بها ، بحرية تامة ، اذ لا تتدخل الحكومة فى شئونهم أو فى شئونها » (٢) . كما يتمتع طلاب التعليم العالى بحرية تامة فى اختيار برامجهم ، ومواد تخصصهم ، وفى الانتقال من جامعة الى جامعة ، وحضور ما يشاءون من محاضرات ، والتقدم للامتحان عندما يشاءون ، بشرط أن يكون الطالب قد انتظم —

---

(١) المرجع السابق ، ص ٢٩١ .
(٢) المرجع السابق ، ص ٢٩٦ .

قبل تقـدمه للامتحان ـــ فى مقررات ، لمدة أربع سنوات (٨ فصـول دراسـية) .

أما فى ألمـانيا الشرقية ، فقد صـار التعليم ـــ بناء على أول قانون صدر لتنظيمه ، وهو قانون (مقرطة المدارس) (١) ، الذى وافقت عليـه الولايات الألمـانية الشرقية الخمس ، فيما بين ٢٢ مايو و ٦ يونيو ١٩٤٦ ـــ من مسئوليات الدولة وحدها ، ممـا يعنى تحريم انشاء المدارس الخاصة ، وصار هـذا التعليم مدنيا ، أى لا يسمح فيه بتدريس الدين . وقـد أكـد هاتين الحقيقتين ـــ مع غيرهما من الحقائق الأخرى ـــ الدسـتور الصـادر سنة ١٩٤٩ ، بعد اعلان (جمهورية ألمـانيا الديموقراطية) .

ثم توالى صدور قوانين التعليم بعد ذلك ، لتؤكد تركيز « أمور التربية والاشراف عليها فى يد الدولة والحزب الشيوعى » (٢) ، وزيادة ارتبـاط التعليم بالأيديولوجيا الشيوعية ، مثل الاهتمام بالتعليم البوليتكنيكى ، وربط مؤسسات التعليم العالى بالمؤسسات الانتاجيـة ، وزيادة ربط المدرسـة بالسياسة ، وزيادة الاهتمام بالمـاركسية ـــ اللينينية ، وبتعليم الكبار ، وفتح أبواب التعليم عموما ، والعالى خصوصا ، للعمـال والفـلاحين ، والاهتمام بمنظمات الشباب ، وتدعيم وجودها فى المدارس والجامعات ، وانشاء (معاهد المـاركسية ـــ اللينينية) ، وما الى ذلك ، ممـا يجعل النظام التعليمى ، صورة لنظم التعليم فى البلاد الشيوعية ، وعلى رأسـها الاتحاد السوفيتى ، كما سنرى فى الفصل السابع .

ونتيجة لذلك ، لا نجـد فى نظام التعليم فى ألمـانيا الشرقية ، ذلك التنوع ، أو تلك المرونة ، اللذين نجدهما فى نظام التعليم فى ألمانيا الغربية ، كما لا نجد فيه تلك الحرية ، وذلك التأثر بالطابع المحلى ، أو ذلك التفاوت بين ولاية من الولايات الخمس وغيرها ، كما هو الحال فى الولايات الألمانية

---

(١) المقصود بمقرطة المدارس ، هو صبغها بالصبغة الديموقراطية ، والمقصود بالديموقراطية ـــ بطبيعة الحال ـــ الديموقراطيـة الاشتراكية (الشيوعية) ، التى تعنى الخضوع لسيطرة الدولة والحزب الشيوعى .

(٢) دكتور عبد الغنى عبود : « الأيديولوجيـا والتـربية » (المرجع السابق) ، ص ٢٧٨ .

الغربية ، وانمــا نجد انماطا موحدة ، وفلسفة موحدة ، وسياسة موحدة ، تفرضها الدولة والحزب الشيوعى ، وتشرف على تنفيذها بدقة ، لتلتزم بها كل المدارس .

وننظر الى نظامى التربية فى شطرى المــانيا ، لنجد بينهما تناقضا ، قريبا من ذلك التناقض ، الذى رأيناه منذ أكثر من عشرين قرنا ، بين مدينتين يونانيين ، هما أثينا واسبرطة ؛ وذلك بسبب الأيديولوجيــا ، واختــلافها اختلافا يصــل الى حــد التناقض ، بين المجتمعين اليونانيين القديمين ، والمجتمعين الألمــانيين المعاصرين .

الفصل الثانى

التربية المقارنة والأيديولوجيا

تقـديم :

مرت التربية المقـارنة — فى تطورها — بمراحل ، وصلت بهـا الى ما هى عليه اليوم ، علما مستقلا من علوم التربية ، له مناهجه وأصوله ، وله مدارسه ، وله أساتذته وطلابه ، وله مكانته فى الجامعات ، وله — قبل ذلك وبعده — فوائده المحلية والعالمية ، التى تبرر دعمه وتأييده .

وممـا نحب ان نلفت النظر اليه ، هو أن التربية المقارنة قـد نمت مرتين : مرة فى الشرق عن يـد العرب والمسلمين ، ومرة فى الغرب بعـد نهضته الحديثة ، وأن نموها فى الشرق قـد تم على مرحلتين ، بينما تم نموها فى الغرب على مراحل ثلاث ، وذلك بسبب اختلاف الهدف من ذلك النمو فى الشرق ، عنه فى الغرب — كما سنرى .

ولمـا كانت التربية المقـارنة — بوضعها الراهن — ثمرة نموها فى الغرب ، فسوف نبدأ بنشأتها وتطورها فى الغرب ، ونؤجـل الحديث عن نشأتها وتطورها فى الشرق ، الى الفصل الثالث — التالى .

مراحل تطور التربية المقارنة فى الغرب :

والمراحل الثـلاث التى مرت بهـا التربيـة المقارنة فى نموها فى الغرب ، هى :

(أ) مرحلة وصف نظم الحياة فى البلاد الأجنبية :

وقد بدأت هذه المرحلة فى الشرق والغرب على السواء ، ولم يكن الحديث عن التربية فيهـا مستقلا عن الحديث عن نظم الحياة الأخرى ، وانمـا كان الحديث — أو الوصف — مجموعة من (الانطباعات) العـابرة والسريعة ، التى فرضت نفسها على الزائر لبلد أجنبى ، سواء للتجارة ، أو للرحلة ، أو للكشف ، أو لغير ذلك من الأسباب .

والزائر لبلد أجنبى ، غالبا ما تستلفت نظره معالم الحياة ومظاهرها فى هـذا البلد ، كما تستلفته أنمـاط السلوك والعادات ، وكذلك الأفكار والفلسفات ، وذلك لأنها كلها عناصر ثقافية ، تختلف — قليلا أو كثيرا — عن تلك العناصر الثقافية التى عاش — ويعيش — بينهـا فى مجتمعه ، فصارت جزءا من كيانه ، ومن ثم لا يحس بها ولا يلتفت اليها ، كما يحس بالعناصر الثقافية الموجودة فى بلد أجنبى ، ويلتفت اليها .

وغالبـا ما يجب الزائر ، عند عودته الى مجتمعه ، أن ينقل هـذه (الانطبـاعات) الى قومه ، عنـد عودته اليهم ، اما تفـاخرا وتباهيا ، واما للتسلية والاستمتاع ، واما للافادة . وقد ينتقل هذه (الانطباعات) مشافهة ، وبصورة غير منظمة ، وقـد ينقلها كتابة ، اذا ما وجد فى نفسه ميلا للكتابة ، وقدرة على تنظيمها وحسن عرضها .

وسواء نقلت هذه الانطباعات مشافهة أو كتابة ، فانها تمثل لونا من الوان (التبادل الفكرى) بين المجتمعين ، يمكن أن يعود على المجتمعين معآ ، بفائدة كبرى .

وقد كان ذلك هو السر ، الذى وقف — ويقف — وراء تطور المجتمعات ، فى القديم والحديث ، ففى القديم لم تتح فرص التطور والتقـدم الا لتلك المجتمعات ، التى كانت تتوفر لها فرص الاحتكاك بغيرها ، سـواء بحكم الموقع الجغرافى ، كمصر والشام ، أو للتجارة ، كما رأينا عند حديثنا عن الاغريق (١) ، فبفضل هـذا الاحتكاك بحضارات أخرى ، تطورت أثينا ، وبدونه جمدت اسبرطة .

وقـد تكون هـذه الانطباعات ، التى تنطبع فى ذهن الزائر الأجنبى — لو سجلت — ذات نفع كبير ، للمجتمع الذى تتعلق به تلك الانطبـاعات أيضا ، وذلك لأنها تكون انطباعات صادقة ، لا يقـدر على تسجيلها من يعيشون فى ذلك المجتمع ، لأن الانسان ، وهو يعيش فى مجتمعه ، قد يحس بالعجز عن أن يكون انطباعات عنه ، لأن ثقافته وانماط الحياة فيه تكون جزءا من ذاته ، فلا يحس بالغربة نحوها ، ولكن الزائر الغريب لهـذا المجتمع ، هو الذى يستطيع تسجيلها بسهولة ، لأنها تكون غريبـة عنه ، غربته عنها ، ومن ثم تنطبع فى نفسه ، فيسهل عليه تسجيلها ، ويسهل

---

(١) ارجع الى ص ٣٣ — ٣٩ من الكتاب .

عليه وضع يده على أوجه القصور والضعف فيها ؛ كما يسهل عليه وضع يده على نقط القوة فيها أيضا .

والمجتمع عندما يقرأ انطباعات غريب عنه فى هـذه الحـالة ، يمكنه أن يفكر فى أنماط حياته ، فينظر اليها نظرة جديدة — نقدية ، يستطيع بها أن يتخلص ممـا فى حياته من عيوب ونقائص ، وأن يركز على ما فيها من محاسن ومزايا ، فيكون ذلك سبيله الى التقدم المستمر .

ومن بين تلك الانطباعات ، التى يمكن أن تفرض نفسها على انتباه الزائر الغريب وفكره ، ما يتعلق منهـا بنظـام التربيـة ، والكيفية التى يوجه بها الكبار الصـغار فى المجتمع ، والمؤسسات التربوية الموجودة فى المجتمـع ، وغير ذلك من الأمور التى تتعلق بنظام التربية . ومثل تلك الانطباعات عن التربية ،يمكن أن تنتقل الى مجتمع آخر بالمشافهة ، أو عن طريق كتابتها وتسجيلها ، وهى فى كلتا الحالين ، تؤثر فى نظـام التربيـة فى المجتمع المنقولة اليه هـذه الانطباعات ، أو المسجلة عنه ، رغم أنها ربما لم تعد أن تكون انطباعات سريعة ، وردت مقتضبة ، وسط انطباعات أخرى ، أكثر جذبا للاهتمام ، وأكبر حجما ، الا أنها انطباعات ذكية ، تصيب الهدف ، وتحقق القصد .

ولعل من أقـدم هـذا النوع من الكتابات ، ما كتبه الرحالة الاغريقى بيثياس ، الذى كان يستوطن مرسيليا فى فرنسـا ، والذى كان أول من اكتشف الجـزر البريطانيـة ، وسـجل رحلته واكتشـافه فى كتـابه : (فى المحيط) On the Ocean .

ومن أشهر تلك الكتابات القديمة (رحـلة ماركوبولو) ، التى سجل فيهـا ماركوبولو رحلته ، التى قام بهـا من فينيسيا بايطاليا ، وزار فيها الشرق الأقصى ، ثم أملى رحلته هـذه ، ومشاهداته فيها ، وانطباعاته عنها ، فى كتاب قيم ، صدر يحمل اسمها .

وقـد كان للمسلمين فى العصـور الوسطى قصب السبق — كمـا يقولون — فى هـذا المجـال ، كما سنرى عنـد الحديث عن تطور التربية المقارنة عند العرب ، فى الفصل الثالث — التالى .

أما دور الغربيين فى هـذه الفترة ، فقد كان محدودا ، وذلك بسـبب عدم الاستقرار السياسى والاجتماعى ، الذى قاست منه أوربا حوالى قرنين

من الزمان ، بعد ثورة الاصلاح ، التى أدت بها الى العديد من الثورات السياسيه والاجتماعية ، والى ثورتها الكبرى ، الثوره الصـــناعية ، التى غيرت وجه الحياة بها .

ونستطيع — رغم ذلك — أن نشير الى بعض المؤلفات الأوربيـــة ، التى تدور حول الرحـــلات والأســـفار ، كالمؤلفـــات العربيـــة ، والتى جاءت بعد مؤلفى بيثباس وماركوبولو ، والتى يتضح ، من عناوينها وتاريخ نشر كل منها ، أنها كانت بعـــد الثورة الصـــناعية ، وأنهـــا كانت تهدف — فيما تهدف اليه — الى التمهيد للاستعمار ، الذى كانت أوربا على أبوابه، فى نهـــاية القرن الثامن عشر ، بسبب تلك الثورة الصـــناعية . ومن هذه المؤلفات الغربية :

— VOLNEY. C. F. C. : Travels Through Syria and Egypt in the Years 1783, 1784 and 1785, translated from the French, Dublin, 1793.
— OLIVIER, GUILLAUME ANTOINE : Voyage dans L'Empire Ottoman, L'Egypte et la Perse, 3 Vols. ; Paris, 1807.
— MAC BRAIR, ROBERT MAXWELL : Sketches of Miss Ohary's Travels in Egypt, Syria and Western Africa : London, 1918.
— MADDEN, R. R. : Travels in Turkey, Egypt, Nubia and Palestine in 1824.
— OLIN, STEPHEN : Travels in Egypt, Arbia, Petraca and the Holy Land, 2 Vols. ; W. Y., 1843.

(ب) مرحلة وصف نظم التعليم فى البلاد الأجنبية :

وتلك هى المرحلة المنطقية التالية للمرحلة الأولى ، حيث بدأت الكتابة عن نظم التعليم فى البلاد الأجنبية ، (تستقل) عن غيرها من الكتابات عن معالم الحياة ونظمها ، فى تلك البلاد عموما .

وقد وجـــدت هـــذه المرحلة فى الغـــرب ، ولم يكن لهـــا وجود فى الشرق ، وذلك لأنها وجدت فى الغرب لاسباب ، لم تكن موجودة فى الشرق ، وهى استعارة نظم التعليم فى البـــلاد الأجنبية ،. فقـــد بدأت الكتابة عن التربية، تستقل عن غيرها من الكتابات ،مع نهاية القرن الثامن عشر ،وبداية

القرن التاسع عشر ، أى فى أعقاب الثورة الصـناعية ، واتضاح العلاقة بين اصـلاح نظم التعليم والتقدم الاقتصـادى ، حيث لوحظ ان الثورة الصناعية قد شبت فى البلاد البروتستانتية ، التى سارت — بعد الاصلاح — فى طريق الثورة على القديم ، والتى امتدت حركة الاصـلاح فيهـا الى التعليم ، فانشئت فيها نظم التعليم الحديثة ، التى تتفق فى فلسفتها وأهدافها مع روح الاصـلاح — كما رأينا من قبل ، عند حديثنا عن (ألمـانيا) فى الفصل الأول (١) .

ولذلك ، يلاحظ أن مثل هـذه الكتابات المستقلة عن نظم التعليم فى البلاد الأجنبية ، كان يقوم بها هيئات أو أفراد من بلاد (تقليدية) ، وان البـلاد التى كانت تلك الكتابات تدور حـولها ، كانت بـلادا (ثورية) ، أخذت بالاصلاح الدينى ، وعكسته على نظم التعليم بهـا ، بهدف نقلهـا أو استعارتها ، أو الاسـتفادة بها على الاقل ، فى اصـلاح نظم التعليم القومية — كما سنرى .

بيد أن الكتابة عن نظم التعليم فى البلاد الأجنبية بشـكل مسـتقل ، قد بدأت مقتضبة سريعة ، فى صورة مقالات ، تنشر فى مجالات أدبية وتربوية ، كتلك التى كتبها فردريك أوجست هخت Friederich Auguste Hecht سنة ١٧٩٥ ، عن المدارس الانجليزية والألمـانية ، وقيصر اوجست باست Casear Anguste Basset سنة ١٨٠٨ .

ثم زاد عدد هـذه المقالات زيادة واضحة ، على يد مارك أنطوان جوليـان الفرنسى Marc-Antoine Jullien de Paris ، الذى يوصف بأنه أبو التربيـة المقـارنة (٢) ، والذى نشر فى « صحيفة التربيـة » Journal d'Education سنة ١٨١٦ ، مقـالا عن التعليم الابتدائى ، أعيـد طبعـه فى كتيب سـنة ١٨١٧ ، ثم أعاد المكتب الدولى للتربيـة International Bureau of Education نشره سنة ١٩٢٢ ، لأهميته ، لأنه كان — ولا يزال — الأسـاس الذى قامت عليه التربيـة المقـارنة بعـد جوليـان .

وقـد كان لهـذه الكتابات ، رغم اقتضابها ، عن نظم التعليم فى بلاد أوربا المتقدمة ، خاصة فى انجلترا وبروسـيا (بما فيهـا المـانيا) —

---

(١) ارجع الى ص ٤١ — ٤٤ من الكتاب .

(2) FOSKETT. D. J. : How To Find Out Educational Research ; 2nd Edition, Pergamon Press, London, 1967, p. 91.

اثر كبير فى لفت النظر الى تلك النظم ، خاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية ، التى كانت لا تزال تتطلع الى أوربا ، الوطن الأم لأبنائها ، تنقل عنهـا مؤسساتها ونظمها وأساليبها ،الى (الأرض الجديدة)، فقد كان المهاجرون اليهـا ، يحسون بأنهم ينتمون الى أوربا (ثقافيا) ، ويتمنون أن تلحق بلادهم بهـا (حضاريا) .

وقد تجلى هذا الأثر واضحا ، فى تعدد زيارات رجال التربية الأمريكيين خصوصا ، لتلك البـلاد الأوربية المتقـدمة ، لدراسة نظم التعليم بهـا على الطبيعة ، وكتـابة التقارير عنها ونشرها ، تيسيرا للاستعارة منها ، او الاستفادة بها على الأقل .

وكان أول من قـام بمثـل هـذه الزيـارات ، جـون جريسـكوم John Griscom ، الذى زار أوربا لمـدة عام ، تنقل فيه بين معاهد التعليم فى انجلترا وفرنسا وسويسرا وايطاليا وهولندا ، ونشر ملاحظـاته عنها فى مجلدين ، سنتى ١٨١٨ و ١٨١٩ .

وتبع جريسكوم فى ذلك ، كالفن ستو Calvin Stowe ، الذى زار بروسيا ، ونشر تقريره عن التعليم بها سنة ١٨٣٧ .

كذلك زار هـوارس مان Horace Mann (١٧٩٦ — ١٨٥٦) ، المفكر التربوى الأمريكى المشهور ، أوربا ، وقضى بهـا ستة أشهر ، درس فيها معاهد التعليم فى انجلترا وأيرلندا وفرنسا وألمـانيا وهولندا ، ونشر تقريره عن تلك الزيارة سـنة ١٨٤٤ ، فيما سماه (بالتقرير السابع) . وقد تميز هـذا التقرير ، بأنه تعدى مرحلة الوصف قليلا ، الى تقييم هذه النظم — نظم التعليم فى البلاد التى زارها .

وكان هنرى برنارد Henry Barnard (١٨١١ — ١٩٠٠) ، أول مدير لمكتب التعليم الأمريكى ، يشرف على (الصـحيفة الأمريكيـة للتربيـة) American Journal of Education ، فجمع معلومات وافية مدعمة بالاحصاءات ، عن التعليم فى بلاد أوربا ، وقام بنشرها مع الدراسات بلاد عدة ، سنة ١٨٧٢ .

الأخرى ، التى قام بها غيره من رجال التربية الأمريكيين ، عن نظم التعـليم فى هذه البلاد — فى تلك الصحيفة ، فى الفترة ما بين سنتى ١٨٥٥ و ١٨٨١ ، بالاضافة الى ما نشره من كتب ، عن نظم التعليم ومعاهده ومؤسساته فى

وقد خلف وليم هاريس Willam Harris هنرى برنارد ، فى ادارة مكتب التعليم الأمريكى ، فزاد على ما بداه برنارد ، بأن وجه همه شطر بلاد غير أوربية ، يهتم بنظم التعليم فيها ، كاليابان والفلبين وهاواى واكوادور ، بالاضافة الى اهتمامه بنظم التعليم فى بلاد أوربا بطبيعة الحال .

ومنذ سنة ١٨٦٨ وحتى اليوم ، ومكتب الولايات المتحدة للتعليم U. S. Office of Education ، الذى هو فرع من ثلاثة فروع ، تضمها وزارة الصحة والتعليم والشئون الاجتماعية Ministry of Health, Education and Welfare ، فى الحكومة الفيدرالية الأمريكية ، يواصل اهتمامه بنشر التقارير والدراسات والاحصائيات ، عن نظم التعليم فى البلاد الأجنبية ، فضلا عما يتعلق منها بالولايات الأمريكية المختلفة ، لتستفيد بها هذه الولايات ، فى تطوير نظم التعليم بها ، حتى صار نشر تلك التقارير والدراسات والاحصائيات عن نظم التعليم فى البلاد الأجنبية ، جزءا أساسيا من رسالة ذلك المكتب .

ورغم أن رجال التربية الأمريكيين ، ومعهم مكتب الولايات المتحدة للتعليم ، كان نشاطهم هو الأوضح فى هذه المرحلة الثانية من مراحل تطور التربية المقارنة ، وهى مرحلة (وصف نظم التعليم فى البلاد الأجنبية)، بحثا عن نظرية تربوية ملائمة (للأرض الجديدة) ، فقد كان لرجال التربية الأوربيين أيضا ، دورهم الواضح فى هذه المرحلة ، وأن لم يصل الى الدور الذى قام به رجال التربية الأمريكيون بطبيعة الحال .

ففى سنة ١٨٣١ ، زار فيكتور كوزان Victor Cousin (١٧٩٢ — ١٨٦٧) دولة بروسيا ، بناء على رغبة أبداها له وزير التربية الفرنسى ، ودرس نظام التعليم البروسى ، وكتب تقريرا عنه ، قدمه الى الوزير ، ونشر ذلك التقرير سنة ١٨٣٣ .

ومع أن هذا التقرير ، لم يزد عن مجرد وصف نظام التعليم البروسى ، وخاصة المدارس الأبتدائية والمدارس الثانوية ومعاهد اعداد المعلمين ، الا انه كان ذا أثر كبير على نظام التعليم فى فرنسا ، كما أنه قد ترجم الى اللغة الانجليزية ، وكان ذا أثر كبير على نظامى التعليم فى انجلترا وأمريكا ، وربما كان ذلك بسبب اشاراته الذكية والواعية ، الى صعوبة استعارة ذلك النظام البروسى ، بسبب ما بين البلدين (بروسيا وفرنسا) من فروق تاريخية ، واختلاف فى الخبرات التعليمية .

وكانت اشـــارة كوزان هذه ، أول اشـــارة — ولو أنها مقتضبة — الى القوى أو العوامل الثقافيـــة ، التى تقف وراء نظم التعـــليم فى كل بلد من البـــلاد .

وتبع تقرير كوزان هذا ، عن نظام التعليم البروسى ، تقـــارير وكتب اقل اهمية وشهرة ، عن نظم التعليم فى بروسيا وغير بروسيا من بلاد أوربا ، منها ما كتبه رجال الفكر والتربية الانجليز ، مثل دافيد جونســـون David Johnston عن التعليم فى فرنسا سنة ١٨٣٧ ، وجـــون لانج John Lang عن العلاقة بين التعليم والدين فى أمريكا ، و و. ا. هيكليسو W. E. Hiclesou عن المدارس الهولندية والألمـــانية سنه ١٨٤٠ .

ومن هـــذه الكتابات الأقـــل شـــهرة ، ما كتبه مفكرون غير انجليز ، كـــذلك التقـــرير الـــذى كتبـــه الأديب الروسى ليـــو ن. تولســـتوى Leo N. Tolstoy ، عن المدارس فى المـــانيا وفرنسا وسويسرا وانجلترا سنوات ١٨٥٧ و ١٨٦٠ و ١٨٦١ .

وكانت الدفعة الثانية والذكية ، فى تلك المرحلة الثانيـــة من مراحل تطور التربية المقارنة ، بعد الدفعـــة الأولى التى دفعها فيكتور كـــوزان ، هى التى قام بهـــا المفـــكر الانجليزى ماثيو أرنولـــد Mathew Arnold (١٨٢٢ — ١٨٨٨) ، الذى كان مهتما بانشاء نظام تعليم انجليزى قومى ، والذى زار فرنسا والمـــانيا ، فى عامى ١٨٥٩ و ١٨٦٥ ، ليستفيد بنظاميهما التعليميين ، فى خلق هذا النظام التعليمى الانجليزى .

ذلك أن أرنولد ، لم يكتف بوصف نظامى التعليم فى البلدين ، بل انه عمل ما فعله من قبل فيكتور كوزان ، فربط بين نظام التعليم فى كل منهما ، وبين (الطابع القومى) أو (الشخصية القومية) ، فكان — فى ربطه هذا — منبها — ولو عن غير قصد منه — الى العلاقة القوية الواضـــحة ، بين كل نظام تعليمى ، والقوى الثقافية — أو القومية — المؤثرة فيه ، ممـــا مهـــد تمهيدا ، للانتقال الى المرحلة التالية — والأخيرة — من مراحل تطور التربية المقـــارنة .

(ج) مرحلة الربط بين نظم التعليم ومجتمعاتها :

لم تكن الاشـــارات ، التى وردت فيما كتب عن نظم التعليم فى البلاد الأجنبية ، فى المرحلة السابقة — الثانية — من مراحل تطور التربية المقارنة

فى الغرب ، تربط بين نظم التعليم ومجتمعاتها ، الا باشارات عابرة وسريعة ومقتضبة ، كتلك الاشارات التى رأيناها فى كتابات فيكتور كوزان ، وماتيو أرنولد ، شأنها فى ذلك شأن الاشارات التى ربطت بين تلك النظم ومجتمعاتها ، فى المرحلة الأولى من مراحل تطور التربية المقارنة .

ومع ذلك ، فقد كانت هذه الاشارات ، هى التى مهدت لتنتقل التربية المقارنة — بعد ذلك — الى المرحلة الثالثة والأخيرة من مراحل تطورها ؛ وهى مرحلة الربط المنظم — لا المقتضب السريع وغير المقصود أحيانا — بين نظم التعليم ، والمجتمعات التى تخدمها هذه النظم .

وقد بدأت هذه المرحلة الثالثة والأخيرة ، فى نهايات القرن التاسع عشر ، وأوائل القرن العشرين ، حيث بدأت مصلحة التعليم Board of Education فى انجلترا ، سنة ١٨٩٧ — متأثرة فى ذلك بمكتب الولايات المتحدة للتعليم U.S.O.E. فى أمريكا — فى نشر سلسلة من التقارير الخاصة ، عن التعليم فى البلاد المختلفة ، وكان يشرف على أصدارها سير مايكل سادلر Sir Michael Sadler (١٨٦١ — ١٩٤٣) . وقد استمر اصدار تلك السلسلة من التقارير ، حتى بداية الحرب العالمية الأولى ، سنة ١٩١٤ .

وقد أضاف سادلر فيما كتبه ، فى هذه الفترة التى كان يشرف فيها على تلك السلسلة ، كثيرا الى التربية المقارنة ، فقد كان يرى أنه بدون (الثقافة) السائدة فى المجتمع ، لا يمكن فهم نظم التعليم فهما صحيحا . وقد عكس وجهة نظره هذه على كتاباته ، فكان دائم الربط بين نظم التعليم التى يتحدث عنها ، والثقافات السائدة ، فى البلاد الموجودة بها تلك النظم .

وقد أدت زيادة الاتصال بين مختلف بلاد العالم ، مع بداية القرن العشرين ، نتيجة للتقدم العلمى والتكنولوجى ، الى زيادة الاتصال بين الدول ، مما جعل (الدراسة المقارنة) عموما ، تفرض نفسها ، على غيرها من الدراسات ، سواء فى الأخلاق والفكر ، وفى القانون والسياسة والاقتصاد ، وفى التربية .

وكان هذا المنهج الذى نهجه سادلر ، من حيث الربط بين نظم التعليم والثقافة السائدة ، ذا أثر كبير ، فيما كتب عن التربية بطريقة مقارنة .

فقبل الحرب العالمية الأولى مباشرة (١٩١١ — ١٩١٣) ، كتب بول مونرو Paul Monroe (الموسوعة التربوية) Cyclopedia of Education كما قام بيتر سانديفورد Peter Sandiford بعد الحرب مباشرة ،

بدراسة لنظم التعليم ، فى ستة بلاد ، هى : انجلترا وفرنسا والمانيا وايطاليا وروسيا والولايات المتحدة ، وان كان الطابع الذى غلب على دراسته هذه، هو الطابع الوصفى (الشبيه بما كان فى المرحلة الثانية من مراحل تطور التربية المقارنة) . كما أعد فوستر واطسن Foster Watson (موسوعة التربية) ، بين سنتى ١٩٢١ و ١٩٢٢ ، واصدار أ.ل. كاندل I. L. Kandel (١٨٨١ — ١٩٦٥) : (حولية التربية) Year-book of Education بين سنتى ١٩٢١ و ١٩٤٤ ، وبدأ لورد ا . برسى Lord E. Percy سنة ١٩٣٢ فى اصدار (السجل الدولى للتربية) World Snrvey of Edncatiou

والى فترة ما بين الحربين العالميتين ، الأولى والثانية ، تعود الدفعة الكبرى للتربية المقارنة ، بفضل اعلام تلك المرحلة الأخيرة من مراحل تطور التربية المقارنة ، الذين ربطوا بطريقة منهجية ، بين نظم التعليم ، والقوى الثقافية المؤثرة فيها ، وعلى رأسهم اسحاق كاندل Isac Kandel ، الذى تعدى مرحلة الوصف ، الى التحليل الثقافى ، فربط نظم التعليم بالقوى الثقافية المؤثرة فيها ، وهى ما عبر عنه (بالشخصية القومية) ، ثم حذا حذوه فى دعم هذا المنهج التحليلى أعلام آخرون ، من أمثال سرجيوس هسن Sergius Hessen فى الاتحاد السوفيتى ، ونيقولا هانز Nicholas Hans (١٨٨٨ —) فى انجلترا ، وروبرت أوليخ Robert Ulich (١٨٩٠ —) الألمانى المهاجر الى الولايات المتحدة ، وفردريك شنايدر F. Schneider فى المانيا ، وفرنون مالنسون Vernon Mallinson وجوزيف لورايز J. A. Lauwerys فى انجلترا ، و ب. روسللو P. Rossello فى سويسرا ، وغيرهم .

التربية المقارنة منذ الحرب العالمية الثانية :

فرضت الحرب العالمية الثانية الكثير من المتغيرات على المناخ الدولى، فقد تمخضت هذه الحرب — فيما تمخضت عنه — عن تحطيم القوى الكبرى ، وثورة المستعمرات طلبا لحريتها ، ووفرة المخترعات التى تمت فى زمن الحرب ، والتطور الهائل فى أسلحة الحرب ، والثورة الضخمة فى وسائل المواصلات ، مما جعل العالم كله أمة واحدة — واخيرا ظهور المعسكر الشيوعى ، وقد نما فى فترة زمنية محدودة ، نموا هائلا ، بفضل العلم والتخطيط العلمى ، وظهور التربية (كسلاح بتار) فى قضايا الشعوب ، تحصل به على حقوقها ، وتعتدى به على غيرها ، وتحقق به تقدمها، حتى صار الانفاق على برامج التربية، يعتبر لونا من الوان (الاستثمار

فى الانســـان) — على حـد تعبير الدراســات التربوية والاقتصـــادية الحديثة (١) .

وقد أدت هذه المتغيرات كلها ، الى تغير أيديولوجى واضح ، تمثـل فى نبذ فكرة الحرب ، ودعم منظمة الأمم المتحدة ، واحلال الاتفـــاق والوئام فى العلاقات الدولية ، محل الخصام والحرب ، ومساعدة البلاد الفقيرة على اجتياز العقبات التى تحول دون تقدمها ، واعتبار العـــالم كله وحـــدة واحدة ، ومن هنـــا تقدمت الدراســـات المقارنة عموما ، ســـواء فى الدين والفلسفة والأدب والقـــانون .. والتربيـــة ، باعتبارها وسيلة للتفاهم بين الشعوب ، ولدعم السلام العالمى .

ومما تجدر الاشارة اليه ، أن ظروف الحرب العالمية الثانية ، وحرص كل بلد مشترك فى الحـــرب على كسبهـــا ، قد أدت الى تعطيـــل البحوث العلمية ، التى لا تخدم الأغراض العسكرية ، بما فيها البحوث الخاصة بالتربية المقـــارنة ، بل ان الدول الأربع الكبرى المشتركة فيها : انجلترا وفرنسا وأمريكا وألمـــانيا ، قـــد أعطت أولوية مطلقة فى البحث العسكرى بهـــا ، للأبحاث الخاصة باكتشاف الطاقة الذرية ، فقد جنـــدت لهـــا الولايات المتحدة — مثلا — كل امكانياتها العلمية والاقتصادية والبشرية

---

(١) ارجع — على سبيل المثال ، لا الحصر — الى المراجع التالية :

ا — أحمد سعيد دويدار : الاستثمار فى التدريب والبحوث — معهد التخطيط القومى — مذكرة رقم (١٠٥) — ١١ ديسمبر ١٩٦١ ، ص ٣ ، ٥

ب — محمود عثمان أحمد : المقررات الوظيفية للخدمات التعليمية ، وأثرها على اقتصاديات التعليم (الجمهورية العربية المتحـــده — وزارة التربية والتعليم — مؤتمر التعليم فى الدولة العصرية — لجنة اقتصاديات التعليم) — الادارة العامة للوثائق التربوية — مركز التوثيق التربوى — ١٩٧١ ، ص ١ .

ج — الدكتور صلاح الدين نامق : مشكلة السكان فى مصر ، دراسة اجتماعية اقتصادية — مكتبة النهضة المصرية ، ص ٩٨ .

والعملية (١) ، على حساب « مئات من المشروعات الحربية الأخرى ، كانت في أشد الحاجة اليها ، كأبحاث الرادار والطائرات وتجارب الغواصات. » وغيرها ، حتى حصلت على الطاقة الذرية في « أربع سنوات » من البحث فقط ، « ولولا هذا ، ما استطاع الانسان ان يحصل على الطاقة الذرية ، قبل نصف قرن على الأقل » (٢) .

ورغم ذلك ، فقد كانت ظروف الحرب ، أكبر دافع للاهتمام بالتربية المقارنة في الولايات المتحدة ، حيث أخرجتها هذه الحرب من عزلتها السياسية الطويلة ، التي أدت الى فشل كثير من جهودها السياسية ، التي بذلتها لمنع الحرب ، وذلك بسبب جهلها بالشعوب الأخرى ، وبنظم الحياة فيها ، وبتقاليد أهلها وعاداتهم . كما أن هذه الحرب علمت الأمريكيين — بعد نجاح السوفييت المنقطع النظير في تحقيق التقدم — أن نظامهم ليس خير النظم ، وأن شعبهم ليس خير الشعوب ، وانهم لابد أن (ينفتحوا) على العالم ، ليدرسوا ما فيه ، ويستفيدوا منه ، ويستطيعوا التعامل معه ، بكل ما فيه من (متغيرات) .

وأدت هذه الحرب ، بدروسها المستفادة في الولايات المتحدة مثلا ، الى تغير أيديولوجي واضح ، يتعلق (بمفهوم الدولة) ، وضرورة تدخلها في شئون مواطنيها تدخلا أكثر فعالية ، وهو ما لم يكن الأمريكيون — قبل الحرب — يحبون حتى مجرد التفكير فيه ، كما يتعلق بمسئولية الدولة عن التعليم ، وضرورة تدخلها في شئونه ، بعد أن صار هذا التدخل

---

(١) الدكتور عثمان المفتي : « المفاعلات الذرية » — **الذرة في خدمة السلام** — مجموعة المحاضرات ، التي ألقيت بالمؤتمر السنوي السادس والعشرين ، للمجمع المصري للثقافة العلمية ، الذي عقد في المدة من ٣١ مارس الى ٥ أبريل ١٩٥٦ — رقم (٢٧) من (الألف كتاب) — مكتبة مصر ، ص ٢٠٣ .

(٢) دكتور عبد الحميد أحمد أمين : الطاقة الذرية ، ماضيها وحاضرها ومستقبلها — رقم (٦) من (الألف كتاب) — مكتبة النهضة المصرية — ١٩٥٦ ، ص ٦٦ .

منها للسلامة القومية ، وللتقدم ، وربما لبقاء الأمريكيين كشعب حر — على حد تعبير بعض المفكرين الأمريكيين (١) ».

ونتيجة لذلك ، خرجت التربية المقارنة من الحرب العالمية الثانية بمكاسب ضخمة ، منها ما وفرتها لها منظمة الأمم المتحدة ، كجزء من رسالتها فى حفظ السلام ، وما وفرتها لها المنظمات الدولية التابعة لها ، كمنظمة اليونسكو UNESCO ، والهيئات الاقليمية التابعة لها (كاليونسكو العربية مثلا) ، فكل من هذه المنظمات يصدر تقارير سنوية ، سياسية واقتصادية واجتماعية ... وتربوية ، تعد أساسية ، بالنسبة لدارس التربية المقارنة ، والباحث فيها .

ومنها ما وفرتها لها البلاد المتقدمة ، كالولايات المتحدة مثلا ، حيث يقوم المعهد الدولى ، التابع لكلية المعلمين بجامعة كولومبيا ، ومعهد التربية الدولى بنيويورك ، ومكتب الولايات المتحدة للتعليم U. S. O. E. ، وغيرها ، بالدراسات عن نظم التعليم فى مختلف انحاء العالم ، وبنشر البيانات والاحصاءات المتعلقة بنظم التعليم فى الولايات المتحدة والخارج ».

وقد حذت البلاد المتقدمة الأخرى حذو الولايات المتحدة ، فلعب معهد التربية بجامعة لندن مثلا ، دورا مهما فى تطوير التربية المقارنة ، كما اهتمت اجهزة التعبئة والاحصاء ووزارات التعليم بها ، بنشر العديد من الدراسات والبيانات ، المتعلقة بنظم التعليم بها وبالخارج .

---

(١) ارجع الى :

— QUATTLEBAUM, CHARLES A. : "Federal Policies and Pratices in Higher Education" - THE FEDERAL GOVERNMENT AND HIGHER EDUCATION, The American Assembly, Columbia University ; Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc., N. J., 1960, P. 29.

— وارجع كذلك الى :

— BUSH, VANNEVAR : Science, The Endless Frontier, A Report to the President, July 1945 ; United States Printing Office, Washingtion, 1945. p. 3.

معنى التربيـــة المقارنة

لعل الانتقالة الكبرى التى انتقلتها التربية المقارنة ، كما رأينـــاها فى مراحل تطورها ، كانت انتقالتها من المرحلة الثانية من مراحل تطورها الى المرحلة الثالثة ، اى انتقالتها ، من مجرد (وصف) نظم التعليم فى البلاد الأجنبية ، الى (تحليل) تلك النظم وتفسيرها ، والقاء الضوء عليها ، بغية الوقوف على الأسباب — أو القوى الثقافية — التى أثرت فيها وشكلتهـــا .

وعلى ذلك ، فالتربيـــة المقـــارنة ، تعنى دراســـة نظـــم التعليم وفلسفاته ، وأوضاعه ومشكلاته ، فى بلد من البلاد أو اكثر ، مع رد كل ظاهرة من ظواهرها ، ومشـــكلة من مشـــكلاتها ، الى القوى والعوامل الثقافية التى أدت اليهـــا ، بحثـــا عن تلك (الشخصية القومية) ، التى تقف وراء النظام التعليمى ، بما فيه من ظواهر ومشكلات (١) .

ويتفق هـــذا التعريف للتربية المقـــارنة ، مع النظرة التى نظر اليهـــا بهـــا علماؤها ، الذين تطورت التربية المقـــارنة على أيديهم ، فى المرحـــلة الأخيرة من مراحل تطـــورها ، حتى أولئك الذين نقلوها بعـــد السبعينات من هـــذا القرن ، الى ما يسمونه بمرحلة (المنهجية العلميـــة) ، كمـــا سنرى عنـــد الحديث عن مناهج البحث فيهـــا — مهما اختلف المنظـــور الذى ينظرون به الى تلك (الشخصية القوميـــة) ، التى يرونها تطبـــع نظم التعليم بطابعها ، فكاندل ينظر الى هـــذه (الشخصية القوميـــة) من منظور تاريخى ، فالتـــاريخ الذى مر به كل مجتمـــع ، هو (القوة الكبرى) التى تترك بصمتها على تلك (الشخصية) ، وهو الذى يلون بقيـــة القوى الثقافيـــة بلون خاص . وهانز يتفق مع كاندل فى النظـــر الى تلك (الشخصـــية) من منظور تاريخى ، وان كان يعتبر التـــاريخ (مجرد قوة) من القوى الثقافية المؤثرة فى تلك (الشخصية) . ويتفق شنايدر وأوليخ ، مع كاندل وهانز ، فى هذا المنظور التاريخى أيضا .

---

(١) لا زالت المطبعة العربية تخرج لنا كل عام عشرات الكتب والمقالات والدراسات ، تحمل عنوان (الدراسة المقـــارنة) لمســـألة من مســـائل التربية ، دون أن تتعدى وصف نظم التعليم فى بلاد مختلفة . وواضح أن مثل تلك الكتب والدراسات ، لا تتصل — منهجيا — بالتـــربية المقـــارنة ، فى شىء .

ثم يأتي مالنسون ، فينظر من منظور تاريخي أيضا ، ولكن الى (النمط القومى) ، لا الى (الشخصية القومية) ، وان كنا لا نرى فرقا بينهما ، فالنمط القومى هو الذى يخلق الشخصية القومية ، والشخصية القومية هى التى تحدد النمط القومى .

ثم يأتي لاويرايز ، فيرى دراسة نظم التعليم فى ضوء (التقاليد الفلسفية) ، كبديل عن (الأنماط القومية) ، فتدرس التربية الأمريكية فى ضوء الفلسفة البراجماسية ، والتربية الفرنسية فى ضوء الفلسفة العقلانية ، والتربية الانجليزية فى ضوء الفلسفة التجريبية ، والتربية الألمانية فى ضوء الفلسفة المثالية ، والتربية السوفيتية فى ضوء المادية الجدلية ، وهكذا . ولسنا نرى فرقا بين (التقاليد الفلسفية) و (الشخصية القومية) أو (النمط القومى) ، فهى مرداف لهما ، وان كنا نرى أنه يعتبر دفعة (بالقوى الثقافية) و (الشخصية القومية) الى مفهوم « أكثر تحديدا ، لاقتصاره على عنصر رئيسى واحد ، هو الأيديولوجيا ، بدلا من عدة عناصر ، مكونة لمنهج النمط القومى » (١) .

ومن ثم تكون التربية المقارنة ، هى ذلك الفرع من فروع التربية ، الذى يهتم منهجيا بدراسة العلاقة بين التربية والأيديولوجيا ، أو بدراسة الأيديولوجيا ، بوصفها القوة الأساسية ، التى تقف وراء نظام التعليم ومشكلاته ، فى بلد من البلاد أو أكثر .

مجالات البحث فى التربية المقارنة :

اذا كانت (الأيديولوجيا) مرادفا (للشخصية) بالنسبة للفرد ، و (الشخصية القومية) بالنسبة للأمة ، فان موضوع الأيديولوجيا ، يصبح هو موضوع التربية المقارنة ، أو بعبارة أصح ، تصبح الأيديولوجيا ، هى المحور الذى تدور حوله الدراسة المقارنة لنظم التعليم .

وكل موضوعات التربية ، سواء ما يتصل منها بفلسفة التربية والمناهج وطرق التدريس والادارة التعليمية والادارة المدرسية واعداد المعلمين ونظم الامتحانات والاشراف (أو التوجيه) الفنى ، وغيرها ـ تعتبر كلها من مجالات البحث فى التربية المقارنة ، طالما

---

(١) الدكتور محمد منير مرسى : الاتجاهات المعاصرة ، فى التربية المقارنة ـ عالم الكتب ـ ١٩٧٤ ، ص ٥٢ .

درست هـذه الموضـوعات ، أو المشكلات المتصـلة بهـا ، دراسـة تحليليـة تفسـيرية ، تلقى الضـوء عليهـا ، وتربط بينهـا وبين الأيديولوجيا السـائدة ، أو الشخصـية القومية ، أو القوى الثقـافية ، التى أثرت فيها (١) .

وقد يقال : ان الباحث فى (المناهج) ، أو فى (فلسـفة التربيـة) أو فى (الادارة التعليمية) ، كثيرا ما يربط بين الموضـوع الذى يدرسه ، وبين تلك القوى الثقافيـة أيضـا . بيد أن مثل هـذا الباحث قـد يقوم بهذا الربط فعلا ، ولكنه قد لا يقوم به ، لأنه غير مطـالب — منهجيـا — بأن يقوم به ، فان قام به فمن عنده ، أما الباحث فى التربية المقارنة ، فانه بدون هذا الربط ، يكون بعيدا كل البعد من الناحية المنهجية ، عن التـربية المقارنة — كما سنرى عند الحديث عن مناهج البحث فى التربية المقـارنة .

ومثلما تعتبر كل موضوعات التربية ، من مجالات البحث فى التربية المقارنة ، فان كل بلاد العالم ، تصلح لأن تكون ميدانا للبحث والدراسة ، سواء اختـار الباحث بلداً واحدا فقط ، أو اقليمين أو أكثر من أقاليم بلد واحد (مثل اسوان والاسكندرية فى مصر ، أو نيويورك وكاليفورنيا فى الولايات المتحدة مثلا) ، أو بلدين — أو أكثر — متقاربين ثقافيا (من مجمـوعة البلاد الشـيوعية أو الرأسمالية أو المتقدمة أو المتأخرة أو العربيـة أو ما الى ذلك) ، أو بلدين أو أكثر — متباعدين ثقافيا (بلد شيوعى وآخر رأسمالى ، أو بلد متقدم وآخر متخلف وهكذا) — طالما كانت الدراسة التى يقوم بهـا ، دراسة تحليليـة تفسيرية ، تصـل فى النهاية الى (الأيديولوجيا) السـائدة فى كل بلد ، أو تلك (الشخصية القومية) ، أو (القوى الثقافيـة) ، التى تقف وراء النظـام التعليمى ، أو النـظم التعليميـة ، التى تـدرس ، فالقيمـة الحقيقيـة لدراسـة نظم التعليم ومشـكلاته دراسة مقارنـة — على حد تعبير كاندل — « تكمن فى تحليـل الأسـباب التى أدت الى خلق هـذه المشـكلات ، وفى الوقوف على الفروق بين نظم التعليم المختلفة ، والعوامل

---

(١) فى الوقت الذى يصدر فيه هذا الكتاب ، يصدر للمؤلف مشتركا مع الدكتور عبد الغنى النورى — كتاب آخر بعنوان (نحو فلسفة عربية للتربية) ورد ضمن مراجع هذا الكتاب ، وقد تمت الدراسة فيه بطريقة مقارنة . وهو خير دليل على اتساع مجالات البحث فى التربية المقارنة .

التى أدت الى هــذه الفروق » — أى « فى الوقوف على القوى والعوامل الخفية ، الروحية والثقافية ، التى تقف وراء نظم التعليم » (١) .

واذا ما وقفنا على الأسباب ، أو العوامل الخفية ، أو الأيديولوجيا ، التى تقف وراء نظم التعليم ومشــكلاته ، فــانه يكون هنـــاك منطق لكل ظاهرة — أو مشــكلة — تعليميــة ، فى داخــل النظام التعليمى الواحــد ، ومنطق لذلك التقــارب الشــديد بين مشكلات التعليم فى اقليمين أو أكثر فى بلد واحــد ، ومنطق لذلك التقارب النسبى بين نظم التعليم ومشكلاته فى البــلاد المتقاربة ثقافيا ، ومنطق لذلك التباعد بين نظم التعليم ومشكلاته فى البلاد المتباعدة ثقافيا ، وهكذا ، كما يكون هناك فى الوقت ذاته — وهذا هو الأهم — رؤية واضحة للحلول المحتملة — والمناســبة — للمشــكلات التعليمية التى تبحث عن حل ، وبذلك تسـاهم التربية المقــارنة مســاهمة ايجابية ، فى حل مشكلات التعليم ، بفضل هذا الفهم الأكبر ، وهذه الرؤية الأوضح ، لتلك المشكلات التى تدرس ، ولنظم التعليم التى تبحث .

وقد عبر ادموند كنج Edmond King ، وهو من أعلام التربية المقارنة البارزين ، عن هذه الحقيقة ، بقوله : « أن التربية المقارنة فى اعتمادها على دراسة ما هو موجود فعلا ، من فلسفات وتطبيقات ونظم تعليم » ، انمـــا « تشارك بفعالية ، فى تشكيل المستقبل » (٢) .

أما تاريخ التربية ، فهو جزء لا يتجزأ من التربية المقارنة ، كما رأينا عند الحديث عن معنى التربية المقارنة ، (فالأيديولوجيا) ، أو (الشخصية القومية) ، التى تبحث عنها التربية المقارنة ، لا تكتشف فى ضوء الظروف أو الضغوط الراهنة المحيطة بكل أمة فقط ، من ظروف سياســية واقتصــادية ودينية ولغوية وغيرها ، وانما قد يلقى عليها الضوء ، تاريخها الطويل ، الذى مرت به ، فترك بصماته واضحة عليها ، وعلى بقية الظروف أو الضغــوط الراهنة ، السياســية والاقتصــادية والدينية .

فالأيديولوجيا السائدة فى أمة من الأمم ، أو (الشخصية القومية) لها ، لابد لها « أن تمتد بجذورها الى الماضى السحيق ، حتى ولو كانت هذه النظم ،

---

(1) KANDEL I. L. : Comparative Education ; Houghton Mifflin Company, Boston, 1933, p. XIX, from the Introduction.

(2) DIXON, WILLIS : Society, Schools and Progress in Scandinavia ; Pergamon Press Ltd., 1965, p. VIII, IX, from the Indroduction, by EDMOND KING (Comparative Studies).

وليدة حكومات ثورية ، اقامتها عن قصد ، لتطوير واصلاح النمط الموروث للأمة أو الشعب . ذلك لأن التراث الماضى للشعوب ، يصعب التغلب أو القضاء عليه بسرعة ، بل ان اشد الحركات الثورية عنفا ، كان عليها أن تكيف مبادئها وأفكارها الجديدة ، للظروف التاريخية والحضارية القائمة ». وعلى هذا ، فان النظم القومية للتعليم ، تضرب بأغوارها فى الماضى البعيد ، وتصل ذلك بالحاضر والمستقبل » (١) .

ذلك أن (الثورى) يبدأ « محافظا و (اتباعيا) فى البداية ، فمجددا بعد ذلك » . « فالمصلح أو المجدد ، بل حتى العبقرى ، يبدأ بأن يخضع لآراء عصره ، وأن يتأثر بطابع محيطه . انه يهضم ويستسيغ .. قبل أن يعدل » (٢) .

فنحن — على حد تعبير ماكرجى — « لا نستطيع أن نفهم الحاضر ، مالم ندرس الماضى ، فالماضى هو الذى يوضح لنا مابذل فيه من جهود ، وما تحقق من هذه الجهود » ، «وما فشل النظام التعليمى فى تحقيقه ، وأسباب هذا الفشل » (٣) .

ولذلك يرى كاندل ، أن كلا من التربية المقارنة وتاريخ التربية ، يقوم « بالكشف عن العوامل والقوى التى تقف وراء نظم التعليم فى كل مجتمع »(٤) ، وانه — لذلك — « يمكن اعتبار التربية المقارنة ، استمرارا بتاريخ التربية الى الوقت الحاضر » (٥) .

والى التاريخ ، يعزو كازامياس وماسيالس ، بقية القوى الثقافية المؤثرة فى نظم التعليم ، حتى ما يتصل منها بالجوانب الحضارية ، التى يعتبرانها

---

(١) الدكتور محمد منير مرسى : الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ٤٧ .

(٢) الدكتور محمد عزيز الحبابى : من الحريات الى التحرر — من (مكتبة الدراسات الفلسفية) — دار المعارف بمصر — ١٩٧٢ ، ص ٢٠٤ .

(3) MUKHERJEE, L. : Comparative Education ; Third Edition, Allied Publishers, India, 1975, pp. 1, 2.

(4) KANDEL, I. L. : "The Study of Comparative Education" - EDUCATIONAL FORUM; Vol. XX, November 1955, p. 5.

(5) KANDEL. I. L. : "The Methodology of Comparative Education" — INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION, Vol. 3, 1959, p. 273.

(ظواهر تاريخية) ، فقد « أدت الظاهرة التاريخية المعروفة (بالثـورة الصناعية) ، الى العديد من التغييرات ،الاقتصادية والاجتماعية والفكرية»(١)، التى طبعت (الشخصية القومية) الأوربية بطابع جديد ، منذ القرن الثامن عشر — هذا رغم وجود باحثين آخرين ، ظهروا أخيرا ، يبحثون عن هـذه (الشخصية القومية) ، بتركيزهم على « العلوم الاجتماعية (علم الاجتماع Sociology وعلم الانسان Anthropology ، والى حد ما على السياسة والاقتصاد) ، أكثر مما يركزون على التاريخ ، لتنميـة أسس وتصـورات منهجية ، أكثر ملاءمة ، وربما كان للتاريخ فائدة أيضا ، عند أمثال هؤلاء الباحثين » (٢) .

ورغم أهمية تاريخ التربية لدارس التربية المقـارنة (٣) ، فان الدور الذى يقوم به فى الدراسة يظل — شأنه فى ذلك شأن غيره من القوى الثقافية الأخرى — دورا وظيفيا صرفا ، بمعنى ألا يستطرد الباحث فى سرد أحداث التاريخ ، وانما يأخذ من هذه الأحداث ، ما يلقى به الضـوء على مشكلات التعليم ، التى يقوم بدراسـتها ، فقط .

أهمية التربيـة المقـارنة

تعود أهمية التربية المقـارنة ، والمنزلة التى وصلت اليها بين علوم التربيـة ، الى الأهداف الكثيرة التى تحققها ، سواء فى مجـال التربيـة ، وفى مجالات الحيـاة الأخرى على السواء .

ويمكن تلخيص تلك الأهـداف التى تحققها التربية المقـارنة ، والتى تقف وراء أهميتهـا ، فى ثلاثة أنواع من الأهداف ، هى : هـدف المتعـة العقلية ، والهدف العلمى الأكاديمى ، والهدف النفعى الاصلاحى .

---

(1) KAZAMIAS, ANDREAS M. and MASSIALAS, BYRON G. ; Op. Cit., p. 32.

(2) Ibid., p. 4.

(٣) مما يلفت النظر ، أن (تاريخ التربية) فى كليـة التربية جامعـة عين شمس يتبع (قسم أصول التربيـة) ، لا (قسم التربية المقارنة) ، وأن (التربية المقارنة) و (الادارة التعليمية) يكونان قسما واحدا يحمـل هذا الاسم ، وذلك أمر غريب حقا ، الا أنه أثر من آثار الكراسى الأستاذية التى قضى عليها القانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢ بشـأن تنظيم الجامعـات ، ولكنه لم يقض — كما يبدو — على آثارها بعد .

اما من حيث **هدف المتعة العقلية** ، فان التربية المقـارنة تستطيع — اكثر ممـا يستطيـع علم آخر من علوم التربيـة — أن تحقق لدارسهـا والقـارىء فيها هـذا الهدف ، وذلك من خـلال ما يقرؤه عن نظم التعليم فى بلاد أخرى عديدة ، ومن خلال ذلك الربط ، الذى يقـوم به — ان كـان يبحث ويكتب، أو الذى يراه — ان كان يقرأ — بين تلك النظم ، والأيديولوجيا السائدة فى كل مجتمع .

ثم ان التربيـة المقـارنة تعلم البـاحث الا يثق فى كل ما يقرؤه ، والا يصـدق كل ما يسمعه ، لأنه يعتمد فى دراسته لنظم التعليم ، على أفكار وآراء وأرقام واحصـائيات وقوانين ولوائح ، قـد لا تكون دقيقـة ، وقد يكون المراد منها هو مجـرد الدعاية ، لا خـدمة العلم ، كمـا سنرى عنـد الحديث عن صعوبات البحث فى التربيـة المقـارنة . ومن ثم فهى تعلمه (الحـذر) واليقظـة ، حتى يصل الى الحقيقة . والوصـول الى الحقيقة — بعـد الحـذر واليقظة — هو قمة المتعة العقلية ، التى يمكن أن يحس بهـا باحث علمى .

ثم ان الوقوف على (السر) أو (الحقيقـة) أو (الجوهر) ، بسبب الربط بين ما يراه الدارس أو الباحث من مشكلات تعليمية ، أو نظم تعليم ، وبين القوى الثقافيـة المختلفة ، أو الأسباب التى أدت اليهـا — يعتبر فى حـد ذاته ، متعة عقلية كبرى ، يسعى اليها الباحث سعيـا . فالباحث — أى باحث — يظل متعبا قلقـا مهموما ، لا يهـدأ له بال ، ولا تستريح له نفس ، وهو يقوم ببحثه ، حتى يقف على ذلك السر ، أو تلك الحقيقة ، وحينئذ يقول : (وجدتها) ، ويهـدأ ويستريح .

وأما من حيث **الهدف العلمى الأكاديمى** ، فان التربيـة المقارنة ، من خلال ذلك الربط المنهجى ، بين نظم التعليم ومشكلاته ، فى البلاد المختلفة ، وبين القوى الثقافية التى أثرت فيها وأدت اليهـا — تنمى فى البـاحث الاتجاه الموضوعى ، وتقيم « فهمه للمشكلات التربوية ، على أسس واسعة عميقة » (١) ، مما لابد أن ينعكس عليـه فى دراسته للمشكلات ، واقتراحه للحلول ، المناسبة لتلك المشكلات .

---

(١) دكتور محمد قدرى لطفى : دراسـات فى نظم التعليم — مكتبـة مصر ، ص ٨ .

ثم أن التربيـــة المقـــارنة علم يعتمد على الواقع ، وعلى تحليل ذلك الواقع وتفسيره ، وهى ليست علما نظريا ، يحلق فى آفاق خياليـــة حالمة ، لا تتصل بذلك الواقع بسبب ، كما هو الشـــأن فى معظم علوم التربية ، وبهذه (الوسطية) ، بين النظريات الخيالية الحالمة ، والواقـــع ، مهما كان أمره ، تستطيع التربية المقارنة أن ترتقى بالواقع الى مستوى النظريات ، فتكون بذلك قـــد قدمت لسائر العلوم التربوية العـــديد من الخـــدمات ، وحققت لها هدفها العلمى الأكاديمى الذى تسعى الى تحقيقه .

وثمة هدف علمى أكاديمى آخـــر ، تحققـــه التربيـــة المقـــارنة لعلوم التربية الأخرى ، من خـــلال (وسطيتها) ، بينهـــا وبين واقـــع التعليم فى المجتمع الذى تدرسه تلك العـــلوم ، وهو أنهـــا تشدها دائمـــا الى هذا الواقع ، وتذكر الباحثين فيها دوما ، بأن هـــذا الواقع ، هو المحور الذى يجب أن تدور حوله أفكارهم وآراؤهم ودراســـاتهم وبحوثهم ، ليقيمون لأنفسهم ، والعلوم التى تخصصـــوا فيها ، أرضية صلبة ، تنمو فيهـــا تلك العلوم ، وينمون هم أنفسهم معها .

وأما من حيث **الهـــدف النفعى الاصلاحى** ، فقد كان هو هدف التربية المقارنة ، فى المرحلة الثانية من مراحل تطورها الحـــديث فى الغـــرب ، فى أعقاب ثورته الصـــناعية الكبرى ، حيث كانت (استعارة) نظم التعليم من البـــلاد المتقدمة ، هدف الباحثين الأوائل فيهـــا ، خاصة فى الولايات المتحدة وفرنسا ، ومن هذا الهدف النفعى الاصلاحى ، نمت التربية المقارنة وتطورت ، حتى صارت على ما هى عليه اليوم .

ورغم ما تحققه التربيـــة المقـــارنة اليوم من أهداف تتعلق بالمتعـــة العقلية ، وأهداف علمية أكاديمية ، فان أهدافهـــا النفعيـــة الاصـــلاحية لا تزال أكثر الأهداف التى تحققها حتى اليوم .

والأهداف النفعية الاصلاحية التى تحققها التربيـــة المقـــارنة متنوعة ومتعددة ، فهناك أهداف تربوية ، وهناك أهداف قوميـــة ، وهناك أهداف شخصية ، وهنـــاك أهداف ســـياسية ، وهناك أهداف تتعلق بالسلام العالمى ، وأهداف أخرى تتعلق بالباحث نفسه .

فأما الأهداف النفعيـــة الاصلاحية فى مجال التربيـــة ، فتتلخص فى حل المشكلات التعليمية التى تستعصى على الحـــل ، بالوقوف على الأسباب التى أدت اليها ، وتقديم الحلول المناسبة لها ، على أساس القوى الثقافية

المؤثرة فى نظـــام التعليم ، وكذلك التواضع ، والبعد عن الغرور والوهم الباطل ، بكمال نظم التعليم فى البلاد المتقدمة ، فتصور الكمال فى أى نظام ، هو المدخل الواسع لكل الآفات ، تتسرب منه الى هذا النظام .

وأما الأهـــداف الشخصية ، فانهـــا تتلخص فى تزويـــدها الباحث ، بالموضـــوعية وســـعة الأفق وبعـــد النظـــر ، وعدم الانخـــداع بالمظاهر والشكليات ، ومنطقية الوصـــول الى الأهداف التى يرغب فى الوصـــول اليهـــا ، والقـــدرة على الموازنة بين امكانياته وأهدافه ، وبين التخطيط العلمى السليم للوصـــول الى تلك الأهداف ، وعـــدم التطلع الى ما فى أيدى الغير ، لأنه رزقه ومن كـــد يده ، والسعى والعمل وصـــولا الى مستوى أحسن من الحياة .

وفى هذا الضوء ، يمكن فهم وجهة نظر هولمز ، فى نظرته الى التربيـــة المقارنة ، على أنها « وسيلة اثراء ثقافى ، واصلاح تربوى » (١) .

وأما الأهـــداف القوميـــة ، فتتلخص فى وضـــع الأســـاس السليم للتقـــدم ، فى التربيـــة وغير التربيـــة من نواحى النشـــاط الموجـــودة فى المجتمع ، بربط تلك النـــواحى بالأيديولوجيـــا الســـائدة فى المجتمع — لا بتقليـــد بلاد أخرى متقدمة ، ونقل أو استعارة نظمهـــا ، مما يؤدى الى فساد تلك النظم ، لنقلهـــا الى (تربة) غير تربتهـــا ، وهو الخطأ الأكبر الذى تقع فيه كثير من بلاد العالم الثالث اليوم ، كما سنرى عند حديثنـــا عن العوامل التاريخية فى الفصل الرابع ، وعن الأيديولوجيـــا والتربيـــة فى العالم العربى فى الفصل التاسع .

وأما الأهـــداف الســـياسية ، فهى تتلخص فى ارتفاع المنزلة القومية أمام الشعوب الأخـــرى ، نتيجة للتقـــدم والثقة بالنفس ، الناتجين عن تحقيق الأهـــداف القوميـــة (الســـابقة) ، وفى حسن تقـــدير الشـــعوب الأخرى ، مهما كانت متخلفة ، لأن لها ظروفها التى أدت بها الى التخلف ، مما يؤدى الى تحسين العـــلاقات السياسية مع الشعوب الأخرى . هذا بالاضافة الى ما للتربية المقارنة من دور ، فى تزويد أولئـــك الذين يضطرون الى الاحتكاك بالشعوب الأخرى ، من معلمين وسياسيين ودبلوماسيين —

---

(1) HOLMES, BRIAN : Problems in Education, A Comparative Approach ; Routledge and Kegan Paul Litd., London, 1965, p. 23.

بأيديولوجيا الحياة ، فى البلد الذى يعملون فيه ، مما يجعلهم أقدر على (التفاهم) مع شعبه ، وأقدر — بالتالى — على النجاح فى مهامهم .

وأما الأهداف التى تتعلق بالسلام العالمى ، فان التربية المقارنة يمكن أن تلعب دورا بارزا فى تحقيق السلام والتفاهم الدوليين ، لأنها — كما سنرى عند الحديث عن صعوبات البحث فيها — تعتمد على تبادل الزيارات ، وعقد المؤتمرات فى البلاد المختلفة ، وعلى التعاون فى حل المشكلات التعليمية ، مما يؤدى الى احساس بالأخوة الإنسانية ، وتدعيم لها .

وبذلك تسهم التربية المقارنة مع التربية الدولية ، فى تحقيق الوئام والصداقة ، والاخوة والسلام ، بين مختلف شعوب العالم ، وفى الأخذ بيد الشعوب التى تعترضها مشكلات تعليمية ، تحول دون نهضتها وتقدمها ، وفى نبذ فكرة الحرب من مناهج التعليم ، وغرس فكرة الاخوة الانسانية ، وفى التقريب بين أهداف التربية فى كل المجتمعات .

صعوبات البحث فى التربية المقارنة

الطريق الى البحث فى التربية المقارنة مفروش دائما بالأشواك ، محاط بالمخاطر ، وذلك بسبب اتساع مجالات الدراسة فيها ، وتعدد متطلباتها ، حيث تعتبر التربية المقارنة علما « متداخل التخصصات » ، يحتاج « الى المواد والميادين العلمية الأخرى ، لالقاء الضوء على المشكلات التربوية » ، ولذلك « لا يوجد دارس للتربية المقارنة لا يرى أهمية الاستعانة بالمواد والميادين الأخرى » ، و « الصعوبة تبدو فى أنه من المتعذر على باحث بمفرده ، أن يلم بكل الميادين ، بصورة كافية » (١) .

وفى ضوء ما سبق ، يمكن تلخيص صعوبات البحث فى التربية المقارنة فيما يلى :

---

(١) الدكتور محمد منير مرسى : الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ٢٦ .

١ — اعتمادها على الاحصائيات ، وهـذه الاحصائيات قد لا تكون متوفرة ، بل انهـا غالبـا ما لا تكون متوفرة ، خاصـة فى البـلاد غير المتقدمة ، التى تكون أجهزة الاحصاء فيها متخلفـة ، بشريا وآليا وفنيـا ، ممـا يجعل هـذه الاحصائيات تتسم بعدم الدقة ، كما أنهـا تكون غير منتظمة ، مما يجعـل الكثير منها — مع عدم دقته — قديمـا وغير واف بها .

٢ — أن هـذه الاحصائيات تكون فى كثير من الأحيـان ، حتى فى بعض البلاد المتقدمة ، مقصودا بهـا الدعاية ، ولذلك تعتمد على المبالغة ، لا على الواقع ، مما يجعل البيانات المتوفرة — حتى ولو كانت حديثة — عاجزة عن مساعدة الباحث فى الوصول الى الحقيقة التى ينشدها .

٣ — أن البـاحث لا تحل مشـاكله بمجـرد توفر الأحصائيـات الحديثة ، وصحة الأرقام الواردة بهـا ، وانما تعترض سبيله — بعد ذلك — مشكلة أعظم ، وهى تفسـير تلك الاحصـائيات والأرقام ، لأنهـا جافة جامدة ، لا تفسر الواقع الذى ينشده الباحث ، ولا تلقى عليـه الا ضـوءا خافتا ، فميزانية التعليم ، ونصيب كل متعلم من هـذه الميزانيـة ، مثلا ، تتطلب الى جانبها — لنفهم على حقيقتها — معـرفة بسـعر العمـلة ، وبقيمتها الشرائيـة ، وبمسـتوى المعيشـة ، وبالمسـئوليات التعليميـة الملقـاة على الميزانية ، وبطموح الشعب ، وآماله التى يتطـلع اليهـا ، وما الى ذلك .

فنسـبة هـذه الميزانيـة المخصصـة للتعليم ، الى الميزانية العامة للدولة ، أو الى الدخـل القومى العـام ، قـد تكون ضـئيلة محـدودة فى بلد من البـلاد ، ولكنها كافيـة تماما ، اذا كان النظـام التعليمى بالبلد عريقـا ، ومدارسـه كافيـة ، ولديه مدرسـوه المعـدون اعـدادا كافيا ، بينما قـد تكون نسبة هـذه الميزانيـة الى الميزانية العـامة للدولة كبيرة فى بلد آخر ، ولكنها تكون غير كافيـة ، اذا كان النظـام التعليمى بالبلد حديثا ، تنقصـه المدارس اللازمة ، والمدرسـون المعدون ، وما الى ذلك ، بسبب الظـروف التاريخية التى مر بهـا هـذا البلد — مثلا — ممـا فرض عليه التخلف فى المـاضى .

٤ — اختـلاف المصطلحات المسـتخدمة فى مجال التربيـة من بـلد الى آخـر ، وأوضح الأمثلة على ذلك أن (المدرسـة الثانوية) فى مصر ، وغيرها من البـلاد العربيـة ، يطلق عليهـا أسـماء : المدرسة الثانوية

Secondary School ومدرسة النحو Grammar School (فى انجلترا) ، والمدرسة العليا للكبار Senior High School (فى الولايات المتحدة) ، والمعهد Gymnasium (فى ألمانيا الغربية) — وأن المدرسة الانجليزية المسماة Public School ليست هى المدرسة العامة ، الموجودة فى مختلف بلاد العالم ، كما يدل على ذلك اسمها ، وانما هى المدرسة الخاصة ، العالية المصروفات ، القاصرة على (أولاد الذوات) .

وهذا الاختلاف فى المصطلحات ، يفرض على الباحث فى التربية المقارنة ، الدقة والحذر ، وهو يقرأ عن نظم التعليم فى البلاد المختلفة .

كذلك تختلف مراحل التعليم ، وطول كل مرحلة منهـا ، من بلد الى بلد ، حسب الظروف الخاصة بكل بلد ، مما يضع أمام الباحث صعوبات ، حين يقارن مرحلة تعليمية معينة ، فى بلدين أو أكثر .

٥ — أن هذه الدراسة تتطلب من الباحث الالمام بعلوم كثيرة ، تربوية وغير تربوية ، فهى تحتاج الى معرفة واسعة بالفكر التربوى ، وأصول التربية واجتماعياتها ، واقتصاديات التعليم ، والمناهج وطرق التدريس ، وعلم النفس والصحة النفسية ، وما اليها ، ومعرفة واسعة بالاقتصاد والسياسة والاجتماع والجغرافيا وعلم الانسان والفلسفة ، والتاريخ العام ، وتاريخ التربية ، وغيرها .

ويزيد من صعوبات الباحث فى معرفته الواسعة هذه ، أن هذه العلوم كلها ، ليست هدفا فى حد ذاتها ، وانما هى (وظيفية) ، يرجع اليها الباحث ، وبحذر شديد ، كلما دعت الضرورة ، ليربط بين المشكلات التعليمية التى يدرسها ، والقوى والعوامل الثقافية التى أدت اليها . وبدون هذا الحذر ، سيجد الدارس نفسه (يجرفه) التيار بعيدا عن القصد ، وراء بريق أفكار سياسية واقتصادية واجتماعية وغيرها ، لا يحتاج اليها فى دراسته (١) .

---

(١) فى مثل هذه الحالة ، يبدو التفريق بين المراجع — أو مصادر الدراسة — الأصلية ، ومصادر الدراسة الثانوية ، أمرا مستحيلا .

٦ — ان هـذه الدراسة تتطلب من الباحث الالمام بكل ما يتصل بنظم التعليم التى يدرسها ، من فكر تربوى ، وتاريخ ، واقتصاد وسياسة واجتماع ، وعادات وتقاليد ، بالاضافة الى تفصيلات هذه النظم ودقائقها ، كما تبدو فى المناهج وطرق التدريس والادارة التعليمية والادارة المدرسية واعداد المعلمين والاشراف الفنى ، ومراحل التعليم ، ومرحلة الالزام ، وغيرها ، مع تركيز أكبر على المشكلات التى يدرسها بطبيعة الحال .

وأن الباحث يضع نصب عينيه ، أن كل هذه المعلومات عن نظم التعليم موضوع الدراسة ، ليست هدفا فى حد ذاتها ، وانما هى (وظيفية) أيضا ، لا يستخدمها الباحث الا بالقدر الذى يلقى به الضوء على المشكلات التعليمية التى يدرسها .

٧ — أنها تتطلب معرفة كبيرة باللغات الأجنبية ، ليستطيع الباحث القراءة عن البلاد التى يقوم بدراستها ، بلغاتها ، فيكون أقدر على فهم نظم التعليم التى يدرسها ، والقوى الثقافية المؤثرة فيها ، وأقدر على زيارة هذه البلاد ، للوقوف بنفسه على نظم التعليم ومشكلاته ، فيرى بعينيه ، ويسمع بأذنيه ، ويكون اقدر على النفاذ الى المشكلات ، فتكون لدراسته قيمة أكبر ، ويكون لما يقدمه من حلول — ان قدم حلولا للمشكلات — قيمة وفائدة .

٨ — انه يصعب استخدام الاختبارات السيكولوجية والنفسية ، والقياسات العقلية ، فى هذه الدراسة ، لأن مثل تلك الاختبارات والقياسات ، لابد أن تختلف من مجتمع الى مجتمع ، والافادة منها فى التربية المقارنة ، لا يتم الا بتوحيدها . ومعنى ذلك أن الباحث فى التربية المقارنة ، يجد نفسه عاجزا عن القيام بدراسة لمجالات معينة ، قد يراها — من وجهة نظره — مهمة وجديرة بالدراسة ، لا لشىء الا لأنها تستدعى استخدام تلك الاختبارات والقياسات .

٩ — ان مناهج البحث فى التربية المقارنة ، لا تزال موضع جدل كبير ، بين المشتغلين بها حتى الآن ، مما يشكل فى حد ذاته مشكلة كبرى فى الدراسة المقارنة لنظم التعليم ومشكلاته ، وذلك لأن « تقدم البحث العلمى رهن بالمنهج » ، و « المعرفة الواعية بمناهج البحث العلمى ، تمكن العلماء

الباحثين من اتقـــان البحث ، وتلافى كثـــير من الخطوات المتعثرة ، أو التى لا تفيد شيئا » (١) .

وعندما تكون مناهج البحث موضع جـــدل ، فان الطريق يكون شاقا أمام الباحثين والدارسين على السواء — كما سنرى عند الحديث عن مناهج البحث فى التربية المقـــارنة .

١٠ — أنهـــا تحتـــاج الى أن يجمع الباحث فى نفسه ، بين الذاتيـــة والموضوعية ، على أن يقيم بين النقيضين توازنا معقولا ، فالذاتية ضرورية ، لأن الباحث يحس بها المشكلات ، والموضوعية ضرورية ، لأن الباحث بهـــا يربط الأسباب بمسبباتها الحقيقية . وقد يبدأ الباحث ذاتيا ، يحس بمشكلة معينة ، ثم يتحول بعد ذلك الى الموضوعية ، ليبحث بها عن الحقـــائق ، ثم يعود الى الذاتية مرة ثانية ، ليضع كل الاعتبارات الانسانية نصب عينيه ، ثم يرتد الى الموضوعية ، يتلمس الاسباب ، أو القوى والعوامل الثقافية ، وهكذا . وبالمثل قـــد يبدأ الباحث موضوعيا ، ثم يتحول الى الذاتيـــة ، وهكذا . والمهم هو أن يقيم توازنا بين الجانبين ، بحيث لا تطغى الذاتيـــة على الدراســـة ، فتخرج بها عن الأســـلوب العلمى ، الذى يعتمد على الحقائق بالدرجـــة الأولى ، ولا تطغى الموضوعية على الدراسة ، فتحيلها الى مجموعة من الحقائق الجافة، وتحيل الباحث الى انسان أقرب ما يكون الى العقل الاليكترونى ، الذى يتعامل مع أرقام وكفى .

١١ — أن كل تلك الصعوبات تحتـــاج الى (قـــدرات) خاصـــة ، تفرض أن تتوفر للباحث (مواصفات) معينة ، منهـــا ما يتحلى به بحكم شخصيته واستعداده الخاص ، كالصـــبر والذكاء وســـعة الأفق والمرونة والحساســـية ، ومنهـــا ما يستمده من خلال اعـــداده العلمى ، فى دراسته للماجستير والدكتوراه ، بحيث يســـتطيع جمع البيـــانات والاحصـــائيات وتفسيرها ، واستيعاب الكثير من الحقـــائق المتصـــلة بنظم التعليم التى يدرسـها ، وبالفكر التربوى عموما ، وبمختلف العلوم التى يقف بهـــا على القوى الثقافية المؤثرة فى نظم التعليم التى يدرسها ، والربط والتنسيق بينها جميعا ، وغير ذلك ، ممـــا سبق توضيحه والحديث عنه .

---

(١) الدكتور عبد الرحمن بدوى : مناهج البحث العلمى — دار النهضة العربية — ١٩٦٣ ، ص ٧ — من التنبيه .

ويجب ألا يفهم من ذلك ، أن الباحث فى التربيـة المقـارنة انسـان (معجز) ، أوتى من القـدرات ما لم يتوفر لغيره من البشر ، لانه لا يمكن أن يتاح لانسان ، كل ما أشرنا اليه من (مواصفات) ، ولكن الباحث هنـا يجب أن يتدرب على (التصرف) ، فيما لم يتوفر لديه من بيانات ومعلومات ، وفيما لم يستطع التوصل اليه أو استيعابه — والقدرة على (التصرف) فى حد ذاتها (موهبة) ، يجب أن يتحلى بها الباحث فى التربية المقارنة .

غير أن تلك (الصعوبات) التى تعترض طريق الدراسة المقارنة لنظم التعليم ، و (القدرات) التى توفرت لدى علماء التربية المقارنة ، والتى مكنتهم من التغلب على تلك الصـعوبات ، كانت هى التى دفعت بالتربيـة المقارنة ، لتحتل مكانتها بين العلوم التربوية ، علما رائدا لها ، لا مجـرد (ذيل) لعلم من هـذه العلوم .

مناهج البحث فى التربيـة المقـارنة

يعرف الدكتور عبد الرحمن بدوى منهج البحث ، بأنه « طائفـة من القواعد العـامة ، من أجـل الوصـول الى الحقيقـة فى العلم » (١) ، ويرى أن الوصـول الى الحقيقـة فى العلم ، لا يتأتى دون منهج علمى ، أو منهج بحث ، فهو « يدور معه وجودا وعدما ، دقـة وتخلخلا ، خصبا وعمقا ، صدقا وبطلانا » ، واننا « يمكن أن نفسر تطورات العلم والمعـرفة العلمية بأدوارهما المتفاوتة ، عن طريق بيان دور المنهج العلمى فى تحصيلهما ، فمـا انتكس العـلم الا بسبب النقص فى تطبيق المنـاهج العلميـة ، أو تحديدها » (٢) .

وهو يقسـم منـاهج البحث العلمى الى ثلاثـة أنواع كبرى من المناهج ، هى :

المنهـج الاسـتدلالى أو الرياضى ، والمنهـج التجريبى ، والمنهـج الاستردادى ، أو المنهج التاريخى ، ويرى أنه يمكن أن يضـاف اليهـا نوع رابع ، هو المنهج الجـدلى . ونرى نحن ، أنه يمكن اضافة منهج خامس الى هـذه المناهج الأربعة ، هو المنهج الوصفى .

---

(١) المرجع السابق ، ص ٣ .
(٢) المرجع السابق ، ص ٧ — من التنبيه .

ويمكن التفريق بين هذه المناهج ، على النحو التالى :

١ — المنهج الاستدلالى أو الرياضى :

وهو المنهج « الذى يبدأ من قضايا يسلم بها ، ويسير الى قضايا أخرى تنتج عنها بالضرورة ، دون الالتجاء الى التجربة ، وهذا السير اما بواسطة القول ، أو بواسطة الحساب » (١) .

٢ — المنهج التجريبى :

وهو المنهج « الذى نبدأ فيه من جزئيات أو مبادىء غير يقينية تماما ، ونسير معها معممين ، حتى نصل الى قضايا عامة ، لاجئين فى كل خطوة الى التجربة ، كى تضمن لنا صحة الاستنتاج ، وهو منهج العلوم الطبيعية على وجه التخصيص » (٢) .

ويبدأ هذا المنهج « بالملاحظة ، ويتلوها بالفرض ، ويتبعهما بتحقيق الفرض ، بواسطة التجريب » (٣) .

ويسمى هذا المنهج أحيانا « منهج الاستقراء » ، الذى يتمثل « فى عدة خطوات ، تبدأ بملاحظة الظواهر ، واجراء التجارب ، ثم وضع الفروض التى تحدد نوع الحقائق ، التى ينبغى أن يبحث عنها ، وتنتهى بمحاولة التحقق من صدق الفروض أو بطلانها ، توصلا الى قوانين عامة ، تربط بين الظواهر ، وتوجد العلاقات بينها » (٤) .

٣ — المنهج الاستردادى أو التاريخى :

وهو « الذى نقوم فيه باسترداد الماضى ، تبعا لما تركه من آثار ، أيا كان نوع هذه الآثار ، وهو المنهج المستخدم فى العلوم التاريخية والأخلاقية » (٥) .

---

(١) المرجع السابق ، ص ٨٢ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١٩ .

(٣) المرجع السابق ، ص ١٣٠ .

(٤) الدكتور عبد الباسط محمد حسن : أصول البحث الاجتماعى — الطبعة الثانية — مطبعة لجنة البيان العربى — ١٩٦٦ ، ص ٣٢ .

(٥) الدكتور عبد الرحمن بدوى (مرجع سابق) ، ص ١٩ .

٤ ـ المنهج الجدلى :

وهو الذى « يحدد منهج التنـاظر والتحاور فى الجماعات العلميـة ، او فى المناقشات العلمية على اختلافها ، ولا يمكن هذا المنهج أن يأتى بثمار حقيقية ، الا اذا اسعدته المناهج الثلاثة السابقة » (١) .

٥ ـ المنهج الوصفى :

الذى يقـوم على وصف الظـواهر ، الطبيعيـة والاجتماعيـة ، كمـا هى .

وهو مكمل للمنهج التاريخى أو الاستردادى ، الذى يصف الظـواهر فى تطورها المـاضى ، حتى يصل بها الى الوقت الحاضر ، وهنا يأتى دور المنهج الوصفى .

وقد يظن ان هذا المنهج اسهل مناهـج البحث العلمى ، ولكنـه ـ على عكس ما يبـدو ـ لا يقـل عن بقيـة المنـاهج صـعوبة ، اذ أن الباحث فيه ، لا يقوم بوصف الواقع كما هو ، وانما هو يقـوم بوصـفه بطريقة (انتقائية) أو اختيـارية ، بمعنى أنه يختار من الواقع ، ما يخـدم غرضه من الدراسة .

وتعتبر عملية الانتقاء أو الاختيار هذه ، هى المحـور الذى يدور حوله هذا المنهج ، ويعتبر اتقانها وحسن القيام بها ، دليلا على مدى تمكن الباحث من مادته ، واحاطته بالموضوع الذى يبحثه .

ويشير الدكتور عبد الرحمن بدوى ، الى أن « عدد المنـاهج لا يكاد ينحصر . ففى داخل كل علم عدة مناهج ، بل انه لمن المستحسن أحيـانا ان نستعمل مناهج خاصـة لمسائل جزئيـة ، فى داخل العلم الواحد » (٢) ، كما يشير الى أن « الفصـل بين مختلف المنـاهج بالنسـبة الى أى علم من العلوم ، يكاد يكون مستحيلا ، فان وراء هذه المناهج كلها ، وحـدة العقل الانسانى » (٣) .

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٩ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١٨ .

(٣) المرجع السابق ، ص ١١٧ .

و « الأمر هنا يتوقف على الموضوع الذى يشتغل فيه الباحث : فاذا كان يسير من مبادىء ثابتة معروفة ، الى النتائج التى تتضمنها ، كان يسلك سبيل الاستدلال ، أما اذا كان بازاء علاقات معقدة ، وأحوال متشابكة ، فانه لا يستطيع أن يسير بيقين ، بل لا بد له من افتراض الفروض ، وتحقيقها من بعد ، بواسطة التجربة ، حتى يضمن صحة الخطوات التى يسير بها ، وهو فى هذه الحالة انما يستخدم منهج الاستقراء » (١) أو المنهج التجريبى .

كذلك يشير الدكتور زكى نجيب محمود ، الى أن المنهج العلمى كان « ذا وجهين ، تولى كلا منهما رجل ، أما أحد الرجلين ، فهو الفيلسوف الفرنسى ديكارت ، الذى أراد أن يكون السير العلمى بادئا من فكرة داخلية ، نثق فى صوابها ، ثم نمضى خارجين منها ، الى حيث العالم الطبيعى ، وما وراءه ، وأما ثانيهما فهو الفيلسوف الانجليزى بيكون ، الذى رأى أن يكون طريق السير فى الاتجاه المضاد ، بادئا من الطبيعة الخارجية ، وما نشاهده فى ظواهرها ، ثم نمضى داخلين الى فكرة عقلية ، نقيمها ، ونكون على يقين من صوابها (٢) .

واذا كان الأمر على هذا النحو من التداخل ، بين المناهج المستخدمة فى العلوم الطبيعية والاجتماعية ، التى أرسيت دعائمها منذ أكثر من قرن من الزمان — فكيف يكون الأمر بالنسبة للتربية المقارنة ، أحدث العلوم التربوية على الاطلاق ، وأكثرها تداخلا وتعددا فى تخصصاتها — كما سبق ؟

وقد كان علماء التربية المقارنة على وعى بهذا كله ، حين أحجموا عن تحديد منهج معين للتربية المقارنة ، أو استخدام مثل هذا المنهج — فيما عدا أولئك العلماء المحدثين ، من أمثال آرثر مولمان A. Moehlman رائد المنهجية العلمية الحديثة فى التربية المقارنة ، والذى تبعه « كل من جورج بيرداى G. Bereday فى أمريكا ، وبرايان هولمز B. Holmes ، وادموند كنج فى انجلترا » (٣) ، الذين يرون امكانية السيطرة على الظواهر الاجتماعية — بما فيها التربية ،

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٣ .

(٢) الدكتور زكى نجيب محمود : تجديد الفكر العربى — الطبعة الثانية — دار الشروق — ١٩٧٣ ، ص ٢٤ ، ٢٥ .

(٣) دكتور محمد منير مرسى : الاتجاهات المعاصرة ، فى التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ٥٢ ، ٥٣ .

« واكتشاف القوانين المتحكمة فى البيئـة الاجتماعيـة » (١) ، مثلمـا تمت السيطرة على الظواهر الطبيعية ، واكتشفت القوانين المتحكمة فى العـالم الطبيعى ، بهدف خلق (علم) للتربية ، يفيد فى اصلاح نظم التعليم فى البلاد المختلفة ، مستخدمين فى ذلك خطوات المنهج التجريبى ، الذى يسمونه — خطأ — بالمنهـج العلمى (٢) والذى تتلخص خطواتـه — كمـا سبق — فى الاحساس بوجود مشكلة معينة ، ثم تحديد هذه المشكلة ، وفرض الفروض المناسبة لحلها ، فى ضوء ما يتجمع من حقائق المشكلة والموقف ، ثم تحقيق هذه الفروض ، وتقويمها ، للوقوف على مدى صحتها (٣) .

على أن رواد (المنهجية العلمية الحديثة) ، انما يحصرون أنفسـهم فى اطار ضيق تماما — كما سنرى .

والمنهج العـلمى فى البحث — أى بحث — يفرض أن يكون المنهـج المتبع فى الدراسة ، متفقا مع طبيعة العلم الذى يدرس ، ولذلك كان المنهج الاستردادى منهج البحث فى التاريخ ، والمنهج التجريبى منهـج البحث فى العلوم الطبيعية ، والمنهج الاستدلالى منهج البحث فى الرياضيات ، وهكذا ، حتى يكون المنهج المتبع وظيفيا ، يساعد الباحث فى الوصول الى الحقيقـة المنشودة ، والا أدى الى غيرها ، فغير معقول مثلا ، أن نستخـدم المنهـج التجريبى فى بحث للتاريخ ، أو المنهج الاستدلالى فى بحث من بحوث التاريخ الطبيعى ، أو المنهج الوصفى فى بحث رياضى ، وهكذا .

ومن ثـم — اذا أردنـا أن نبحث عن منهـج منـاسب للبحث فى التربية المقارنة ، فاننـا يجب أن نضع فى اعتبارنا طبيعـة التربيـة المقـارنة كعلم ، فمن خـلال هـذه الطبيعة ، يمكن أن نختـار المنهج الملائـم .

---

(١) المرجع السابق ، ص ٦٢ .

(٢) ليس هناك ما يسمى (بالمنهج العلمى) حقيقـة ، اذ المناهـج الخمسة التى تحدثنا عنها ، انما هى مناهج علمية ، والقـائلون بالمنهـج العلمى ، انما يقصدون به (المنهج التجريبى) ، أو (منهـج الاستقراء) . ونحب ان ننبه هنا الى الفرق بين (المنهج العلمى) ، الذى يشمل مناهج البحث الخمسة ، و (الأسلوب العلمى) فى معالجة المشكلات أو فى التفكير مثـلا .

(٣) دكتور محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية (مرجع سابق) ص ٣٢٣ ، ٣٢٤ .

وقد رأينا ، فى تعريفنا للتربية المقارنة ، أنها : هى الدراسة التحليلية لنظم التعليم ومشكلاته ، بغية الوقوف على القوى الثقافية ، التى أدت الى هذه المشكلات ، أو شكلت تلك النظم ، وعلى (الشخصية القومية) أو (الأيديولوجيا) التى تقف وراء النظام التعليمى ، حتى يسهل تقديم الحلول المناسبة ، المتفقة مع تلك الأيديولوجيا ، أو الشخصية القومية ، أو حتى تتحقق للباحث المتعة ، اذا كان الهدف منها هدفا أكاديميا خالصا ، أو اذا كانت بهدف المتعة العقلية .

ومعنى ذلك ، أن دراسة نظم التعليم ومشكلاته دراسة مقارنة ، تتطلب عدة أمور ، هى :

١ — **الوصف** ، أى وصف المشكلة أو عرضها ، بالاستعانة بما يتعلق بالنظام التعليمى ، من قوانين وقرارات ولوائح وتقارير لجان أو تقارير رسمية ، ومحاضر جلسات ، ومن احصاءات وبيانات وكتب وكتيبات ومقالات ، وغيرها .

والمنهج المناسب هنا هو (المنهج الوصفى) .

٢ — **التحليل أو التفسير** ، أى القاء الضوء على النظام التعليمى ، وعلى ما به من مشكلات ، وذلك من خلال عرض بيانات ومعلومات تتعلق بالأيديولوجيا السائدة ، أو بالشخصية القومية — وتستخدم فى التحليل والتفسير مناهج هى (المنهج الاستردادى) فى العرض التاريخى للنظام التعليمى ومشكلاته ، كما يجوز استخدام (المنهج الاستدلالى أو الرياضى) ، للربط بين الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، والدينية والحضارية ، التى تشكل (الأيديولوجيا) ، وبين نظام التعليم ومشكلاته .

وقد يستخدم الى جانب المنهجين السابقين منهج آخر ، هو (المنهج الجدلى) ، سواء فى العرض التاريخى ، وفى الربط بين القوى الثقافية ومشكلات التعليم ، اذا استدعى الأمر ذلك .

٣ — **تقديم الحلول المناسبة** ، اذا كان الغرض من الدراسة ، غرضا نفعيا ، وهذه الحلول ، لا بد أن تكون نتيجة للدراسة التحليلية التفسيرية السابقة ، ومبنية عليها ، حتى تكون مناسبة (للشخصية القومية) ، ومن ثم كان أنسب المناهج التى تستخدم هنا ، هو (المنهج

الاستدلالى أو الرياضى) ، كما يجوز استخدام (المنهـج التجريبى) ، اذا استدعى الأمر ذلك .

فطبيعة الدراسة ، والهدف منها ، ونوع المشكلات وحجمها ، والبلاد موضوع المقارنة ، هى التى تستطيع وحدها تحديد ذلك كله .

ويجمع بين هذه المناهج الفرعيـة جميعـا ، منهج واحـد كبير ، هو (المنهج المقـارن) .

كما يمكن أن تكون هناك مناهج فرعية أخرى ، تتفرع عن هـذا المنهج الكبير ، تتعلق بالبلاد موضوع الدراسـة ، ومـدى الصلة بينها ، وموضوعات الدراسة ، كالمنهج الشامل ، الذى يعنى الدراسة المقارنة الشاملة لنظام — أو نظم — التعليم ، والمنهج الجزئى ، الذى يعنى دراسـة بعض مشكلات نظام — أو نظم — التعليم ، والمنهج الضيق ، الذى يعنى دراسة نظام تعليمى واحد ، والمنهج الاستردادى ، الذى يقارن بين فترتين تاريخيتين مختلفتين فى بلد واحد (١) .

وقد استغل بيريداى هذه المنـاهج جميعا ، فى دراسته المتعـددة لمشكلات تعليمية مختلفة ، بطرق أو مناهج مختلفة ، فى كتابه (المنهـج المقارن فى التربية) ، أو (الطريقـة المقارنة فى التربيـة) ، فقـد خصص الفصل الثالث منه (٢) لدراسـة نظام التعليم فى بلد واحـد ، هو : بولندا ، على أساس أن « معالجة الموضوع على هذا النحو لها أيضا قيمتها من وجهة نظر التربية المقارنة » (٣) ، وخصص الفصل السابع لدراسـة (المشكلة اللغوية) فى بلد واحد أيضـا ، هو : الاتحاد السوفيتى (٤) ، وخصص الفصل العاشر للحديث عن (البحث والتدريس) فى بلد واحـد أيضا ، هو : الولايات المتحدة (٥) .

---

(١) ارجع الى أسماء هذه المناهج الفرعيـة والفروق بينها فى :
— دكتور عبد الغنى عبود : «التربية المقارنة» — الباب الأول من : **فى التربية المقارنة** — الطبعة الأولى — عالم الكتب — ١٩٧٤ ، ص ٣٨ — ٤٠ .

(2) BEREDAY, GEORGE Z. F. : Comparative Method in Education ; Oxford & Ibh Publishing Co., Calcutta, 1967, pp. 55 - 69.

(3) Ibid., p. 56.

(4) Ibid., pp. 131 - 142.

(5) Ibid., pp. 171 - 197.

كذلك خصص الفصل الرابع للمقارنة بين نظامى التعليم فى بلدين متناقضين أيديولوجيا ، هما الولايات المتحدة ، والاتحاد السوفيتى (١) ، وخصص الفصل الثانى للمقارنة بين بلدين متقاربين ثقافيا ، هما فرنسا وتركيا (٢) ، على أساس أن لكليهما تراثا تربويا واحدا ، كانت فرنسا فيه هى الأصل ، الذى عنه نقلت تركيا ، وعلى أساس أن كليهما مركزى ، فرض فيه الاصلاح التربوى من أعلى (٣) .

كذلك خصص بيريداى الفصل الخامس لمناقشة (اعداد المعلمين) فى ثلاثة بلاد ، هى : انجلترا وفرنسا وألمانيا الغربية (٤) ، على أساس ما بينها من اتفاق ، فى المعاناة من النقص فى المدرسين بعد الحرب ، بينما خصص الفصل السادس (٥) لمعالجة (ادارة المنهج المدرسى) فى أربعة بلاد مختلفة أيديولوجيا ، هى الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتى وفرنسا وانجلترا ، وهو يركز فى دراسته على « المتشابهات » فى « تحليله المقارن » ، بينما كان فى الفصل الخامس قد ركز على « المتغيرات » ، بهدف « الوصول الى رؤية أوضح للمشكلات التربوية المتشابهة ، وبالتالى الى اكتشاف القوانين العامة ، القابلة للتطبيق » (٦) .

وقريب مما فعله بيريداى فى كتابه ، ما فعله نيقولا هانز فى كتابه (التربية المقارنة) ، وسوف نعرض لفصوله ، فى تقديمنا للفصل الرابع (القوى الثقافية) فيما بعد ، وما فعله كاندل ، وما فعله غيرهم من علماء التربية المقارنة .

(1) Ibid., pp. 70 - 92.
(2) Ibid., pp. 29 - 51.
(3) Ibid., pp. 42, 43.
(4) Ibid., pp. 93 - 109.
(5) Ibid., pp. 110 - 128.
(6) Ibid., p. 110.

المنهج المقارن وخطواته

وقد أطلق على « المنهج المقارن » فيما قبل ، أسماء متعددة ، كان كل منها يعكس طبيعـة المرحلة التى تمر بها التربيـة المقـارنة فى تطورها ، ولكن كلا منها كان يمس جانبا واحدا منها فقط ، فأطلق عليـه **(منهـج الاستعارة)** ، وواضح أنه سمى كذلك فى مرحلة ، كان الهدف من التربية المقارنة فيها ، هو نقل واستعارة نظم التعليم فى البلاد المتقدمة ، حتى ثبت خطأ الهدف وخطأ المنهج معا . كما أطلق عليـه **(المنهـج الوصـفى)** فى تلك المرحلة ايضا ، أو بعـدها بقليـل ، ولا زال البعض يطلقونه حتى الآن عليـه .

بيد أن التربية المقارنة ليست مجرد وصف لنظم التعليم ومشـكلاته ، حتى يكون (المنهج الوصفى) ، هو منهج البحث فيها .

كما أطلق عليه (**المنهج التحليلى**) ، أو (**المنهج التفسيرى**) ، بعـد انتقال التربية المقارنة الى المرحلة الثالثة من مراحل نموها (مرحلة الربط بين نظم التعليم ومجتمعاتهـا) ، وأطلق عليـه فى تلك المرحلة أيضـا : **(منهج القوى والعوامـل)** ، واسمه أكثر تحديدا من (المنهج التحليلى أو التفسيرى) ، ولكن أحدهما (المنهج التحليلى ، ومنهج القوى والعوامـل) لا يدل الا على جانب واحد فقط من الجوانب العديدة التى تتناولها التربيـة المقارنة . واخيرا أطلق عليه **(المنهج العلمى)** ، فى المرحلة الأخيرة ، غير أن (المنهج العلمى) اسم كبير ، يشمل كل المنـاهج المستخدمة فى العـلوم ، الطبيعية والانسانية ، التربوية وغير التربوية ، وهو — نتيجة لذلك — لا يدل على شىء على الاطلاق .

ومن ثم كان **(المنهج المقـارن)** هو انسب المنـاهج المستخدمـة ، وأكثرها دلالة على التربية المقـارنة ، وأكثرها شـمولا للمناهج الفرعيـة المستخدمة فيها .

أما خطـوات هـذا المنهـج المقـارن ، فانه لا يمكن تحـديدها مسبقا ، اذ « تتوقف الطريقـة التى يتبعها الباحث فى الدراسة المقـارنة على الغرض من بحثه » (١) ، وما اذا كان للمتعة العقلية ، أو للهدف العلمى

---

(١) دكتور وهيب ابراهيم سـمعان : دراسـات فى التربيـة المقـارنة (مرجع سابق) ، ص ١٩ .

الأكاديمى ، أو لهـدف نفعى اصلاحى — كما تتوقف على طبيعة المشكلة ، والبلاد موضوع الدراسة .

ويمكن أن نستعرض هنا طرقا متعددة ، لاستخدام خطوات هذا (المنهج المقارن) :

١ — **الاحساس بمشكلة من المشكلات** التى تعترض النظام التعليمى ، وافتراض « فرض أو فروض للبحث ، تعقبها دراسة استكشافية ، توفر الأساس للملاحظة الشاملة لكل ما يجرى فى النظام التعليمى ، وتحدد ما ينبغى عمله ، من مقابلات ، واستطلاع للآراء ، واختبارات للطلاب » (١)، وجمع البيانات والاحصاءات وتنظيمها وتبويبها ، ثم تحليلها وتفسيرها ، والربط بينها وبين القوى الثقافية التى أثرت فيها ، وأدت اليها .

وتستخدم هذه الطريقة ، اذا كان الهدف من الدراسة نفعيا اصلاحيا ، وهى الطريقة المستخدمة فى الرسائل العلمية ، للحصول على الماجستير أو الدكتوراه فى التربية المقارنة ، والمستخدمة فى كل دراسة نفعية اصلاحية ، غير الحصول على درجة علمية .

وعادة ما يبدأ الباحث — بعد عرض المشكلة والغرض من البحث وخطة الدراسة — بعرض تاريخى للبلد ، يصف بعده المشكلة فى وضعها الراهن ، مستخدما فى ذلك الاحصاءات والبيانات والقوانين وغيرها ، ثم يلقى عليها الضوء بالتفسير والتحليل ، مستخدما القوى الثقافية المختلفة ، وقد يكون تفسيره وتحليله فى أثناء العرض ، أو بعد العرض الوصفى للمشكلة والنظام ، ثم ينتقل بعد ذلك الى ما يراه من حلول ملائمة .

وقد يضع الدارس هنا بعض المعايير ، من فلسفة التربية والمناهج وعلم النفس ، يسترشد بها فى اظهار المشكلات ، واقتراح الحلول .

وقد يبدأ بجمع سمات عامة للتعليم ، اذا كان يقارن بين بلدين ينتميان لمجموعة واحدة من البلاد ، أو بين اقليمين فى بلد واحد ، وقد يبدأ بالأسس والمعايير ، اذا كان يقارن بين بلدين ينتميان لمجموعتين من البلاد ، تتناقضان أيديولوجيا .

---

(١) دكتور وهيب سمعان ، ودكتور محمد منير مرسى (مرجع سابق) ، ص ٣٤ ، ٣٥ .

٢ — **دراسة الحالة** ، سواء فى ذلك دراسة نظام التعليم فى بلد من البلاد ، أو دراسة مشكلة من مشكلاته ، بهدف الاصلاح ، أو بهدف المتعة العقلية ، أو للهدف العلمى الأكاديمى — وفى هذه الحالة يمهد للدراسة — عادة — بعرض تاريخى ، ثم يتلوه مسح للنظام التعليمى ، مع تركيز على المشكلة — ان كان الهدف ابراز هذه المشكلة ، ثم بيان القوى الثقافية التى أدت اليها ، ثم عرض بعض التوصيات — بناء على ذلك .

٣ — **البدء بعرض القوى الثقافية** ، ثم بيان انعكاسها على التعليم ، فى فترتين تاريخيتين مختلفتين فى بلد واحد (مثل ثورة ١٩١٩ وثورة ١٩٥٢ فى مصر مثلا ، أو نظام التعليم فى الاتحاد السوفيتى قبل الثورة البلشفية وبعدها ، وهكذا) .

وواضح أن الغرض من مثل هذه الدراسة هو المتعة العقلية ، أو الهدف العلمى الأكاديمى ، دون الهدف الاصلاحى .

وعادة ما يبدأ الدارس بعرض القوى الثقافية ، ثم بيان انعكاسها على التعليم فى كل فترة ، ثم يختم دراسته عن الفترتين بفصل يجمع (المتغيرات) التى حدثت فى (الشخصية القومية) ، وانعكاسها على التعليم .

وقد يبدأ قبل ذلك كله ، بمقدمة تاريخية ، تلقى الضوء على تلك (الشخصية القومية) عبر عصورها التاريخية .

٤ — **البدء بعرض الاطار الأيديولوجى العام** فى مجموعة من البلاد ، ثم بيان انعكاسه على التعليم فى تلك البلاد ، كما تم فى الفصول الأخيرة من هذا الكتاب ، عن البلاد الرأسمالية ، والبلاد الشيوعية ، والبلاد العربية . وكل فصل من هذه الفصول ، يمكن أن تتسع دراسته ، لتكون دراسة مستقلة ، كما حدث — ويحدث — فى دراسات عن التعليم فى البلاد الاشتراكية ، أو الرأسمالية ، أو المتخلفة ، أو المتقدمة ... الخ .

وعادة ما يبدأ الدارس مثل هذه الدراسة ، بعرض الاطار الأيديولوجى العام ، ثم بيان القوى الثقافية المؤثرة فيه ، ثم يختم دراسته بتوضيح تطبيقاته على البلد — أو البلاد — موضوع الدراسة ، كما سنرى فى الأبواب الثلاثة الأخيرة من هذا الكتاب .

وواضح أن غرض مثل هـذه الدراسة هو المتعة العقلية ، أو الهدف العلمى الأكاديمى ، وقد يشير الكاتب فى نهاية دراسته الى بعض الاصلاحات التى يراها — فى ضوء الاطار الأيديولوجى ، والقوى الثقافية المؤثرة فيه .

٥ — **البدء بعرض النظرية السياسية** أو الاقتصادية أو الفكر الدينى ، ثم بيان انعكاسها على التعليم ، ويبدأ فى مثل هـذه الطريقة بالنظرية وتطبيقاتها المختلفة ، وانعكاساتها على بقية القوى الثقافية ، ثم انعكاس ذلك كله على التعليم ، فى مجموعتين متناقضتين من البلاد (الشيوعية والرأسمالية — الديمقراطية والديكتاتورية — الدينية والعلمانية ، وهكذا) .

وبجانب هـذه الطرق الخمس ، طرق أخرى عديدة ، لا يمكن عدها ولا حصرها ، لأن الأمر فى النهاية يتوقف على شخصية الباحث ذاته ، وغرضه من بحثه ، وثقافته العلمية ، وميوله واهتماماته الشخصية ، وما يطرأ عليه من ظروف أثناء قيامه ببحثه ، فكثيرا ما يخطط الباحث لبحثه بطريقة معينة ، ثم اذا به — من تلقاء نفسه — يحس بأنه أخطأ ، وبأنه محتاج الى تعديل خطته ، اذ تفرض عليه الدراسة نفسها الطريق الذى يجب أن يسلكه ، والطريقة التى يجب أن يتبعها ، فمناهج البحث فى التربية المقارنة ، وفى غيرها من العلوم التربوية وغير التربوية ، لم — ولن — تكون (قيدا) يقيد الباحث ، بقدر ما هى (عون) له ، فى سعيه للوصول الى الحقيقة ، وتحقيق الهدف المنشود ، وبمقدور أى باحث أن (يبتدع) منهجا جديدا يلائمه ، ويصل به الى هدفه ، بشرط أن يكون هـذا المنهج متفقا مع طبيعة العلم الذى يبحث فيه ، وبشرط أن يكون الباحث قد أعد اعدادا علميا سليما ، وقرأ لأعلام التربية المقارنة ، وعرف المناهج الممكن استخدامها ، فليست هناك — على حد تعبير والدمار كمفرت — « عقلية علمية » ، و « لكن توجد من ناحية أخرى الطريقة العلمية ، القائمة على التجربة والتحليل وتفسير الظواهر » .

« ويتوقف استخدام الطريقة العلمية على وجهها الصحيح ، على الاستعداد الفطرى للمرء ، وعلى النظرة التى اكتسبها من خلال ثقافته وخبرته » (١) ، وذلك لأن « الأفكار لا تنبع من فراغ ، ولكنها يجب أن تأتى

---

(١) والدمار كمفرت : فتوحات علمية — ترجمة يوسف مصطفى الحارونى — مراجعة الدكتور عبد الفتاح اسماعيل — رقم (٥١٣) من (الألف كتاب) — مؤسسة سجل العرب — ١٩٦٤ ، ص ٢٥٤ .

من مكان ما » ، و « تكون للأفكار فرصـــة أحسن لتخلق ، اذا ما توفرت محركات معينـــة ، كالرحلات والاتصالات الشخصية والهوايات البنـــاءة ، والقراءة والكتابة ، واســـتعارة الآراء وتنميتها ، والربط بينهـــا وتغييرها ، والربط بين حقائق جديدة ، ومحـــاولة تطبيق تكنيكات وأفـــكار من ميـــادين مختلفة » (١) ، وبذلك وحـــده « يمكن تنميـــة التفكير الخـــلاق والبنـــاء ، كأية مهـــارة أخرى ، الى أعلى درجة من الكفاية » (٢) — وقـــد أشرنا الى بعض ذلك ، عند حديثنا عن (صعوبات البحث فى التربية المقارنة) (٣) .

---

(1) KILLIAN, RAY A. : "Greativity : Pearl of Great Price" — PRINCIPLES OF SUPERVISORY MANAGEMENT, Part 1, Supplemental Reading ; American Management Association, 1968, p. 144.

(2) Ibid., p. 142.

(٣) أرجع الى ص ٧٨ — ٨٠ من الكتاب .

الفصل الثالث

العرب والتربية المقارنة

تقـــديم :

رأينــا ــ عند حديثنا عن (مراحــل تطــور التربيــة المقــارنة فى الغرب) فى الفصل الثانى ــ أنهــا قــد مرت بثلاث مراحل ، هى : مرحلة وصف نظم الحيــاة فى البلاد الأجنبية ، ومرحلة وصف نظم التعليم فى البلاد الأجنبية ، ومرحلة الربط بين نظم التعليم ومجتمعاتها (١) .

كما رأينا ــ فى تقديمنا لهــذا التطور فى الغرب ــ أن ظروف نشــأة التربية المقــارنة فى الشرق العربى والاســلامى ، كانت مختلفة عنهــا فى الغرب ، ومن ثم مرت فى تطــورها به بمرحلتين اثنتين فقط (٢) ، همــا : مرحلة وصف نظم الحيــاة فى البــلاد الأجنبية (المرحلة الأولى من مراحــل تطورها فى الغرب) ، ومرحلة الربط بين نظم التعليم ومجتمعاتها (المرحلة الثالثة من مراحل تطورها فى الغرب) .

أما المرحلة الثانيــة من مراحل تطــورها فى الغرب (مرحلة وصــف نظم التعليم فى البــلاد الأجنبية) ، فلم يكن لهــا وجود فى تطور التربيــة المقــارنة فى الشرق ، وذلك لأن الشرق العربى والاسلامى كان موحــدا من الناحيــة الواقعيــة ، حتى فى عصــور التفرق السياسى العربى ، ومن ثم لم يكن هنــاك اختــلاف كبير فى نظم التعليم بين بلد عربى وآخــر ، بحيث يستحق الكتابة المستقلة عنهــا ، كمــا ان الشرق العربى والاسلامى لم يجد لدى البلاد غير الاسلامية فى ذلك الوقت ، ما يستحق أن يكتب عنه ، فقد كان الشرق فى ذلك الوقت هو المتقدم ، ومن ثم كان المنطقى أن يكتب الآخرون عنه ، وعن نظم التعليم به ، لا أن يكتب هو عنهم .

---

(١) ارجع الى ص ٥٤ ــ ٦٣ من الكتاب .
(٢) ارجع الى ص ٥٤ من الكتاب .

مراحل تطور التربية المقارنة فى العالم العربي :

(أ) مرحلة وصف نظم الحيـاة فى البـلاد الأجنبية : وقد ازدهرت هـذه المرحلة فى العصر العباسى ، عصر الازدهار العلمى بالشرق ، فقـد تحقق للعرب والمسلمين فى هذا العصر ، تحت حكم العباسيين فى المشرق ، وتحت حكم الامويين فى المغرب ، من المـال ووقت الفراغ ، ومن الاستقرار والإزدهار ، ما دفعهم الى السـير فى طريق العلم والحضـارة ، فانطلقوا يجوبون الآفاق بحثا عنهما ، ويسجلون انطباعاتهم عن البـلاد التى زاروها فى مؤلفات قيمة ، تركوها لنـا .

وقـد كانت فريضـة الحج حافزا على الرحلة والانتقـال ، لزيارة البـلاد المقدسة ، ولأداء فريضـة الحج . ولذلك كانت مؤلفـات المغاربة (والأندلسيين منهم بصفة خاصة) ، أكثر من مؤلفات المشـارقة فى هـذا المجال ، وذلك لطول المسـافة التى كانوا يقطعونها لاداء فريضـة الحج ، ولكثـرة البلاد ، التى يمرون بها ، وينزلون فيهـا ، من بلادهم الى بيت الله الحرام فى مكة . وكانت انطباعاتهم عن تلك البـلاد التى يمرون بهـا ، ذات قيمـة عظيمة ، وذلك لأن بلاد المشرق ظلت — طوال ذلك العصر — محط آمال المغـاربة والأندلسـيين ، فقـد كانوا يقصـدونها للدراسـة والاستفادة ، قبل أن يقصدوها لمجرد المرور بها ، لأداء فريضة الحج .

ويكفى أن نستعرض هنا بعض أسماء الكتب المؤلفة ، وأسماء مؤلفيها ، لنتأكد من وفرة هـذه المؤلفات ، ومن قيمتها العلمية :

— وفيات الأعيان ، لابن خلكان (طبع فى القاهرة سنة ١٢٩٩ هـ — مطبعة الوطن) .

— كتـاب الافادة والاعتبـار ، فى الأمور المشـاهدة ، والحوادث المعاينة ، فى أرض مصر ، لعبـد اللطيف البغـدادى (طبع فى القـاهرة سنة ١٢٨٦ هـ) .

— نزهة المشتاق ، فى اختراق الآفاق ، للادريسى .

— الرحلة المغربية ، للعبدرى .

— كتاب البلدان ، للمهدانى (طبع بالجزائر سنة ١٩٤٩ م) .

— المسالك والممالك ، لابن حوقل .

— المسالك والممالك ، لابن خرداذبه (طبع فى ليدن — بريل سنة ١٨٨٩ م — تحرير دى غويه) .

— مسالك الممالك ، للاصطخرى (طبع فى ليدن — بريل سنة ١٩٢٧ م — تحرير دى غويه — ثم حققه محمد جابر عبد العال الحينى ، وطبعته وزارة الثقافة فى القاهرة سنة ١٩٦١ م) .

— تقويم البلدان ، لأبى الفداء (فى ٣ أجزاء — ترجمها ونشرها فى باريس سنة ١٩٤٨ — سنة ١٨٨٣ : رينو ، ودى سالان ، وجيار) .

— آثار البلاد ، وأخبار العباد ، للقزوينى (نشرته : دار صادر فى بيروت ، سنة ١٩٦٠ م) .

— نزهة المشتاق ، فى ذكر الأمصار والأقطار والبلدان والجزائر والمداين والافاق ، للشريف الادريسى (طبع فى روما سنة ١٥٩٢ م)

— تحفة الألباب ، ونخبة الاعجاب ، لأبى حامد الغرناطى (نشره غونتر فى الجزائر وباريس ، سنة ١٩٢٥ م) .

— مسالك الأبصار ، فى ممالك الأمصار ، لابن فضل الله العمرى (نشرته دار الكتب بالقاهرة ، سنة ١٩٢٤ م) .

— أحسن التقاسيم ، فى معرفة الأقاليم ، للمقديسى (طبع فى ليدن سنة ١٨٧٧ م ، ونشره دى غويه) .

— رحلة ابن جبير — أو : رحلة الكنانى ، لابن جبير (نشرته دار صادر ودار بيروت سنة ١٩٦٤ م) .

— معجم البلدان ، لياقوت الحموى (نشرته دار صادر فى بيروت ، سنة ١٩٥٧ م) .

— طبقات الأمم لصاعد بن أحمد (نشره لويس شيخو ، فى المطبعة الكاثوليكية فى بيروت ، سنة ١٩١٢ م) .

— تحفة النظار ، فى غرائب الأمصار ، وعجائب الأسفار ، لابن بطوطة (نشرته المكتبة التجارية بالقاهرة سنة ١٩٨٦ هـ — سنة ١٩٦٧ م).

ولم يكن ما عرض فى المؤلفات السابقة ، عن البلاد الأخرى التى زارها مؤلفوها ، عرضا ساذجا ، أو وصفا سطحيا ، لما تقع عليه العين، وتسمعه الأذن ، وانما كان دراسة موضوعية واعية ، ذات منهج واضح ، تتناول فيه : أشهر المدن ، وتاريخ كل مدينة وجغرافيتها ، والمذاهب الدينية فيها ، وأشهر حاصلاتها الزراعية ، وأشهر الصناعات بها ، والأحوال السياسية السائدة بالبلد ، مع عناية خاصة بقبور الصالحين ، والمساجد ومجالس الوعظ ، والمستشفيات ، والكنائس والمعابد والمدارس ، ونوابغ العلماء وآراءهم الفلسفية والعلمية ، والتقدم العلمى الموجود بالبلاد ، وعادات أهله وأخلاقهم ، مع اختلاف فى التركيز على بعض هذه الجوانب دون بعضها الآخر ، من مؤلف الى مؤلف آخر بطبيعة الحال ، حسب الاهتمامات الخاصة بكل مؤلف .

واذا كانت الرحلة رحلة حج ، فان المؤلف يركز كلامه — عادة — على قبر الرسول صلى الله عليه وسلم ، وقبور الصحابة رضى الله عنهم ، وكذا قبور الصالحين ، التى يمر بها فى الطريق .

وكان من أهم ما وصفه هؤلاء المؤلفون العرب والمسلمون فى رحلاتهم : المدارس والمساجد (وهى فى الاسلام مؤسسات تربوية أيضا) ، وحلقات العلم بهما ، ومجالس العلماء والمكتبات ، وغيرها من مظاهر الحياة العلمية والتعليمية فى البلاد التى زاروها .

ويكفى هنا أن نعرض لبعض ما كتبه اثنان من هؤلاء المؤلفين ، وهما : ابن جبير وابن بطوطة ، لنقف على القيمة العلمية لما كتبوه .

— يقول ابن جبير (الأندلس) (٥٣٩ — ٦١٤ هـ = ١١٤٤ — ١٢١٨ م) فى حديثه عن الاسكندرية : ان من مناقبها ومفاخرها ، « المدارس والمحارس (جمع محرس ، بمعنى مأوى مخصص للدارسين والزهاد والمسافرين) ، الموضوعة فيها لأهل الطلب والتعبد ، يفدون من الأقطار النائية ، فيلقى كل واحد منهم مسكنا يأوى اليه ، ومدرسا يعلمه الفن الذى يريد تعلمه ، واجراء (أى مرتبا) يقوم به فى جميع أحواله » (١) .

---

(١) رحلة ابن جبير — دار صادر ودار بيروت للطباعة والنشر — بيروت — ١٣٨٤ هـ — ١٩٦٤ م ، ص ١٥ .

كما يقول عن أحمد بن طولون ، وما فعله بالقاهرة : « ومن مآثره الكريمة ، المعربة عن اعتنائه بأمور المسلمين كافة ، أنه أمر بعمارة محاضر (أى مدارس) ، الزمها معلمين لكتاب الله عز وجل ، يعلمون أبناء الفقراء والأيتام خاصة ، وتجرى عليهم الجراية الكافية لهم » (١) .

ثم يتحدث — فيما يتحدث عنه — عن بغداد ، ومجالس العلم بها ، ومدارسها ، وأشهرها على الاطلاق (المدرسة النظامية) (٢) .

— أما ابن بطوطة (المغرب) (١٣٠٤ — ١٣٧٨ م) ، فقد كان من هواة التنقل والارتحال ، فقد قضى أربعين سنة من عمره ، فى السياحة والارتحال (من سنة ٧٢٥ الى ٧٦٥ هـ) ، بدأ رحلته فيها من تونس ، حيث زار بيت الله الحرام ، مارا ببلاد الشمال الأفريقى ومصر والحجاز ، ثم زار الشرق الأقصى ، ثم عاد الى تونس فى النهاية ، ليسجل تلك الرحلة الطويلة ، ويروى (غرائب) ما رآه فيها ، وهو يرى — فيما يراه — مثلا — أن « أهل الشرق يتنافسون فى عمارة المساجد والزوايا والمدارس والمشاهد » ، « ومن أراد طلب العلم ، أو التفرغ للعبادة ، وجد الاعانة التامة على ذلك » (٣) .

ثم يتحدث عن مدارس بغداد ، وخاصة « المدرسة النظامية العجيبة ، التى صارت الأمثال تضرب بحسنها ، وفى آخره (أى السوق) المدرسة المستنصرية » ، « وبها المذاهب الأربعة ، لكل مذهب ايوان ، فيه المسجد ، وموضع التدريس ، وجلوس المدرس فى قبة من خشب صغير ، على كرسى عليه البسط ، ويقعد المدرس ، وعليه السكينة والوقار ، لابسا ثياب السواد ، معتما ، وعلى يمينه ويساره معيدان ، يعيدان كل ما يمليه » (٤) .

فنظام المعيدين اذن ليس نظاما غربيا حديثا ، وانما هو نظام اسلامى ، موجود فى الشرق الاسلامى منذ أكثر من ستة قرون — كما نرى مما كتبه ابن بطوطة .

---

(١) المرجع السابق ، ص ٢٧ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١٩٥ — ٢٠٥ .

(٣) رحلة ابن بطوطة ، المسماة « تحفة النظار ، فى غرائب الأمصار ، وعجائب الأسفار » — الجزء الأول — المكتبة التجارية الكبرى — ١٣٨٦ هـ — ١٩٦٧ م ، ص ٦٣ .

(٤) المرجع السابق ، ص ١٤١ ، ١٤٢ .

(ب) مرحـــلة الربــط بين نظــم التعــليم ومجتمعـــاتها :

رغم ما نجـــده فى بعض ما كتـــب فى المرحـــلة الســـابقة من اشـــارات ، تربط بين العقيدة الدينية والســـياسية ، وظروف الحيـــاة عموما ، وبين النظـــام التعليمى ، فان هـــذه الاشـــارات ، لم تزد على أن تكون بدائيـــة بســـيطة ، أو على الأقل غير منهجية ، خاصة اذا ما قورنت بمـــا فعـــله العـــلامة العربى عبد الرحمن بن خلدون (٧٣٢ — ٨٠٨ هـ = ١٣٣١ — ١٤٠٥ م) ، الذى تجـــاوز كونه مجـــرد عالم من علماء التاريخ والاجتماع ، اعترف العلم بفضـــله فى هذين المجـــالين ، الى كونه عالمـــا من علمـــاء التربيـــة المقـــارنة المعدودين ، الذين سبقوا علمـــاء التربية المحـــدثين بأكثر من خمســـة قـــرون ، فى الربط بين نظم التعليم ، والمجتمعـــات التى توجـــد فيهـــا .

وبعبارة أخـــرى : انه — بمقـــدمته — عالم من علماء التربية المقارنة المعدودين ، ورائد من روادها ، ان لم يكن رائدهم جميعا ، مثلما هو رائد علم التاريخ ، ورائد علم الاجتماع .

ومما يلفت النظر ، أنه لم يترك لنا مؤلفا خاصا مستقلا عن التربية ، أو عن التربية المقارنة ، مثلما لم يترك لنا مؤلفا خاصا عن التاريخ ، أو مؤلفا خاصا فى علم الاجتماع ، ورغم ذلك فقد اعتبره المؤرخون رائد علم التاريخ ، ورآه علماء الاجتماع ، رائد علم الاجتماع .

ان فكره — التاريخى والاجتماعى والتربوى — يصل الينا متـــكاملا ، ممتزجا بعضـــه ببعض ، فى (مقدمته) المشهورة ، التى استحق بهـــا أن يكون رائدا لهـــذه العلوم الثـــلاثة ، وهو — بهـــذا التكامل ذاته — يعتبر رائداً من رواد التربية المقارنة ، لأن التربية المقارنة لا تعنى — كما رأينـــا فى الفصـــول السابقة — الحـــديث المستقل عن التربيـــة ، بـــل تعنى القاء الضـــوء عليها وعلى مشـــكلاتها ، من خـــلال ما يقـــدم لنا من حديث عن القـــوى الثقافية المختلفة ، المؤثرة فى (الشخصية القومية) ، والمؤثرة — من خلال تلك الشخصية القومية — فى نظم التعليم ومشكلاته .

وقـــد عرض ابن خلدون آراءه هـــذه ، فى كتابه الشـــهير (كتـــاب العبر ، وديوان المبتـــدأ والخبر ، فى أيـــام العـــرب والعجـــم والبربر ، ومن عاصرهـــم من ذوى السلطان الأكبر) ، الذى ينقســـم الى سبعـــة كتب ، لعـــل أشهرها الكتـــاب الأول ، المعـــروف باســـم (مقدمـــة ابن خلدون) .

وينقسم الكتاب الأول (مقدمة ابن خلدون) الى ستة أبواب ، ينقسم كل باب منها الى عدة فصول ، تصل فى الباب السادس — مثلا — الى خمسين فصلا .

وهو يقدم (كتاب العبر) بفصل « فى فضل علم التاريخ ، وتحقيق مذاهبه ، والالماع لما يعرض للمؤرخين من المغالط ، وذكر شىء من أسبابها » (١) ، ثم يجعل الكتاب الأول (المقدمة) « فى طبيعة العمران فى الخليقة ، وما يعرض فيها من البدو والحضر ، والتغلب ، والكسب والمعاش ، والصنائع والعلوم ، ونحوها ، وما لذلك من العلل والأسباب » ، ويجعل الباب الأول « فى العمران البشرى على الجملة ، وفيه مقدمات » ، ويعتبر ذلك كله ، مقدمة أولى ، تليها مقدمات خمس ، تدور المقدمة الثانية حول « قسط العمران من الارض » ، والمقدمة الثالثة حول « المعتدل من الاقاليم والمنحرف ، وتأثير الهواء فى ألوان البشر ، والكثير من أحوالهم » ، والمقدمة الرابعة حول « أثر الهواء فى أخلاق البشر » ، والمقدمة الخامسة حول « اختلاف أحوال العمران فى الخصب والجوع ، وما ينشأ عن ذلك من الآثار فى أبدان البشر وأخلاقهم » ، والمقدمة السادسة حول ... وهكذا .

أما الباب الثانى ، فيجعله « فى العمران البدوى والأمم الوحشية والقبائل ، وما يعرض فى ذلك من الأحوال » ، والباب الثالث « فى الدول عامة ، والملك والخلافة والمراتب السلطانية ، وما يعرض فى ذلك كله من الأحوال » ، والباب الرابع « فى البلدان والأمصار وسائر العمران ، وما يعرض فى ذلك من الأحوال » ، والباب الخامس « فى المعاش ووجوبه من الكسب والصنائع ، وما يعرض فى ذلك كله من الأحوال » ، والباب السادس « فى العلوم وأصنافها ، والتعليم وطرقه وسائر وجوهه ، وما يعرض فى ذلك كله من الأحوال » .

وهو يقسم هذا الباب السادس — الخاص بالتعليم — الى خمسين فصلا ، يتحدث فى بعضها عن « أن العلم والتعليم طبيعى فى العمران البشرى » ، وعن « أن التعليم للعلم من جملة الصنائع » ، وعن « أن العلوم انما تكثر حيث يكثر العمران ، وتعظم الحضارة» ، كما تحدث عن كل العلوم،

---

(١) العلامة عبد الرحمن بن خلدون : المقدمة ، من كتاب العبر ، وديوان المبتدأ والخبر ، فى أيام العرب والعجم والبربر ، ومن عاصرهم من ذوى السلطان الأكبر — المطبعة الشرفية — ١٣٢٧ هـ .

من قرآن وحديث وفقه وهندسة ومنطق وكيمياء وطب الخ ،ثم عن « أن كثرة الآختصارات المؤلفة فى العلوم مخلة بالتعليم » ، وعن « تعـليم الولدان ، واختلاف مذاهب الأمصار الاسلامية فى طرقه » ، وعن « أن الشـدة على المتعلمين مضرة بهـم » ، وعن « أن العلمـاء من بين البشر ، أبعـد عن السياسة ومذاهبها » ، وهكذا .

وهكذا يكون المنهج الذى اتبعه ابن خلدون فى مقدمته ، هو (المنهج المقارن) ، حيث نراه يعرض (القوى الثقافية) فى خمسة أبواب ، ثم يأتى — بعد الحديث عن هذه القوى الثقافية — بأثرها على التعليم ، وهو فى حديثه عن القوى الثقافية ، وفى حديثه عن التعليم ، يستشهد بالأمثلة الحيـة ، من التاريخ القديم والحديث ، ومن بلاد العالم المختلفـة ، التى تتفـاوت ظروفها الجغرافية والسياسية والاقتصادية والحضارية ، مستخدما المناهج المستخدمة فى البحث العلمى الحديث كلها — فيما عدا المنهج التجريبى .

وكان المنهج الذى اتبعه ابن خلدون ، تطويرا لمناهج السـابقين ، من أمثال ابن جبير ، وابن بطوطة ، اللذين اتبعـا المنهج الوصـفى والمنهج الاستردادى غالبا ، دون غيرهما من المناهج ، وهو يمتاز عنهما بسعة أفقه ، وشمول منهجه ، وموسوعيته — والموسوعية من أبرز سـمات الباحث فى التربية المقارنة ، كما سبق عند حديثنا عن (صـعوبات البـحث فى التربية المقارنة) ، فى الفصل الثانى (١) .

ولكن الخيط انقطع بعده خمسة قرون ، بسبب التمزق الذى أصاب الأمة العربية ، ثم وقوعها تحت سيطرة الأتراك العثمانيين، ثم الاستعمار الحديث. واكتشف العلماء الغربيون ابن خلدون العالم المؤرخ ، واكتشفوه ، العالم الاجتماعى ، ولم يكتشفه أحد بعد ، العالم فى التربية المقارنة ، كما هـو فى حقيقة أمره ، قبل أن يكون عالم اجتماع ، وعالم تاريخ .

العرب والتربية المقارنة فى العصر الحديث :

بعد خمسة قرون ، من الانقطاع بين العرب والتربية المقارنة ، عادوا الى الاتصال بها ، وعادت القافلة العربية تسير من جديد ، مع النهضة العربية الحديثة ، منذ مطلع القرن التاسع عشر ، ولكن سيرتها لم تبدأ من حيث انتهى ابن خلدون ، فقد كانت صلة العرب بماضيهم مقطوعة ، مثلمـا كانت صلتهم بالحضارة الانسانية الحديثة ، مقطوعة أيضا .

---

(١) ارجع الى ص ٧٧ — ٧٩ من الكتاب .

وانما بدأت القافلة العربية سيرتها فى التربيـــة المقـــارنة ، من حيث بدأ العـــرب تلك المســـيرة منذ أكثر من عشرة قرون ، ومن حيث بـــدأها الغـــرب بعدهم بعـــدة قرون ، فبـــدأت — فى العصر الحديث — وصـــفا لنظم الحيـــاة فى البـــلاد الأجنبية (خاصـــة بلاد الغـــرب المتقـــدم) ، ثم وصفا لنظـــم التعليـــم فى البـــلاد الأجنبيـــة ، ثم ربطـــا لنظم التعـــليم بمجتمعاتهـــا .

ونستطيع أن نرى المرحلة الأولى من مراحل تطور التربيـــة المقارنة فى العالم العربى الحديث ، فى مثل :

— رفاعة رافع الطهطاوى : الذهب الابريز ، فى آثار باريز .

— نخلة صالح : الكنز المختار للسياحة فى أوربا (بدون تاريخ ، وقد تمت الرحلة سنة ١٨٧٠ م) .

— فرج جبران : تعـــال معى الى أمريـــكا (نشرته دار اخبـــار اليـــوم) .

— سلسلة (من شعوب العالم) ، التى تصـــدرها (دار المعارف) بمصر .

— أبو الحسن على الحسنى الندوى : مـــذكرات سائـــح فى الشرق العربى — مكتبة وهبة — ١٩٥٤ .

وواضح أن هذا الكتاب الأخير ، يسجل انطباعات رجـــل أجنبى عن البـــلاد العربيـــة ، ولذلك فهـــو لا يقل أثرا عن الانطباعات العربيـــة عن البلاد الأجنبية ، كما رأينا عند حديثنا عن المرحلة الأولى من مراحل تطـــور التربية المقارنة (١) .

ثم انتقلت التربية المقارنة ، فى العالم العربى الحديث بعد ذلك ، الى المرحلة الثانية من مراحل تطورها ، وهى مرحلة (وصـــف نظم التعليم فى البلاد الأجنبية) ، كما نرى فى مثل :

— محمـــد عطيـــه الأبراشى : التربيـــة الانكليزية — المطبعـــة العصرية — ١٩٣٦ .

---

(١) ارجع الى ص ٥٦ من الكتاب .

— جماعة من علماء التربية فى العالم العربى : فلسفة تربوية متجددة ، لعالم عربى يتجدد — دائرة التربية فى الجامعة الأمريكية فى بيروت — مطابع دار الكشاف — بيروت — ١٩٥٦ .

— جماعة من علماء التربية فى العالم العربى : محاضرات فى نظم التربية فى لبنان وسوريا ومصر والأردن والعراق — اشراف دكتور حبيب كورانى — بيروت — ١٩٥٦ .

وكان مفروضا ، أن تنتقل التربية المقارنة فى العالم العربى بعد ذلك ، الى المرحلة الثالثة من مراحل تطورها ، بانشاء معاهد اعداد المعلمين ، ابتداء من (دار العلوم) بمصر سنة ١٨٧٢ ، وحتى انشاء معهد التربية العالى للمعلمين بمصر أيضا ، سنة ١٩٢٩ (كلية التربية جامعة عين شمس حاليا) ، ولكنها انتقلت اليها بعد فترة من انشاء هذه المعاهد والكليات ، وذلك لأنها كانت تقوم بتدريس نظم التربية فى البلاد المتقدمة ، فكانت — ربما عن غير قصد — تقوم بالربط بين نظم التعليم المختلفة ، والمجتمعات التى توجد فيها ، مما مهد أخيرا لانشاء (قسم التربية المقارنة) بكلية التربية جامعة عين شمس ، سنة ١٩٥٨ ، قسما مستقلا ، ولادخال مادة (التربية المقارنة) ضمن المواد التربوية ، التى تدرس بكليات التربية الأخرى ، فى مصر والعالم العربى ، بعد ذلك (١) .

ورغم ذلك ، لا تزال التربية المقارنة فى مصر والعالم العربى ، تعيش (عالة) على ما يرد من الغرب ، ربما لقلة عدد المتخصصين فيها فعلا ، وربما للتباعد بين هؤلاء المتخصصين ، وربما لعدم توفر الاحصاءات

---

(١) قد نجد تداخلا بين هذه المراحل فى مصر والعالم العربى ، وذلك أمر طبيعى ، لأن النمو التعليمى فى البلاد العربية — كما سنرى فى الفصلين الأخيرين — لم يتم بشكل منطقى ، استجابة لحاجات حقيقية ، وانما تم (تقليدا) لمؤسسات ونظم التعليم بالخارج ، مما جعل هذا النمو غير متناسق ، يتنازعه القديم والحديث ، ويجذبه الشرق مرة ، والغرب مرة أخرى ، فيبتعد — بذلك — قليلا أو كثيرا — عن الحاجات الحقيقية للأمة العربية .

ويعود ذلك بالدرجة الأولى ، الى الظروف التاريخية ، التى مرت بها الأمة العربية ، ولكن ذلك كله يجب أن يوضع له حد ، حتى تتقدم الأمة العربية فعلا ، فى مختلف المجالات .

الحديثة الدقيقة ، والخدمات المكتبية المناسبة ، والتسهيلات البحثية الأخرى ، مما جعل الجهود فيها جهودا (فردية) ، تحول دون قيام (مدرسة علمية) فى التربية المقارنة — مصرية أو عربية .

وكل ذلك أفسح المجال ، لدراسات كثيرة أخرى ، تحمل اسم (الدراسة المقارنة) ، دون أن تتصل منهجيا (بالتربية المقارنة) ، لأنها لا تتعدى وصف نظم تعليمية مختلفة ، فى بلاد مختلفة ، دون ما ربط بينها وبين القوى الثقافية المؤثرة فيها فى تلك البلاد ، أما (الدراسة المقارنة) ، العلمية أو المنهجية الحقيقية ، فقد (تقوقعت) على أيدى المتخصصين فيها ، فى اطار من الدراسات الأكاديمية الجافة ، التى تنفر باحثى المستقبل منها ، أكثر مما تحببهم فيها ، وتجعلهم يتحملون مشاقها ومتاعبها .

ولن تستطيع التربية المقارنة فى مصر والعالم العربى ، أن تحتل منزلتها الجديرة بها ، (بفرضها) على العلوم التربوية الأخرى ، أو بزيادة عدد الساعات المخصصة لها فى مناهج الدراسة الجامعية ، أو بانشاء قسم مستقل لها ، فى كلية أو كليات التربية ، فالعلم — أى علم — لا ينمو بقرار جمهورى ، أو بقرار من مجلس الجامعة ، وانما هو ينمو على أكتاف المتخصصين فيه ، والمشتغلين به ، اذا كانوا — حقا — يؤمنون بأهمية رسالته ، ويعملون على تنميته ، ولن يكون ذلك ، الا بانشاء (فريق بحث) منهم ، يقوم بمسح مشكلات التعليم المختلفة فى العالم العربى ، وما أكثرها ، ودراستها دراسة مقارنة حقيقية ، يتقدم — بعدها — بالحلول العلمية والعملية لمشكلات التعليم ، ويكون ذلك نواة (لمدرسة علمية) فى التربية المقارنة فى العالم العربى ، لها (شخصيتها العلمية) المستقلة ، التى تفرض نفسها على (المدارس العلمية) فى الخارج ، ولا تكون مجرد (ذيل) لها ، تتهافت على كل ما يصدر عنها ، وتضع التربية المقارنة — حيث يجب أن توضع — علم العلوم التربوية — وتصل التربية المقارنة اليوم ، برائدها الكبير ابن خلدون ، وتساهم — مع غيرها من المدارس العلمية العربية فى مجالات التخصص الأخرى — فى اعلاء الراية ، ووصل الحاضر بالماضى ، والانطلاق منهما نحو المستقبل .

وقد قام قسم التربية المقارنة ، فى كلية التربية جامعة عين شمس بالقاهرة ، منذ انشائه سنة ١٩٥٨ وحتى اليوم ، بجهود ضخمة فى هذا المجال ، الا أن جهوده لم تكن على النحو الذى قصدت — وأقصد — اليه ، وانما كانت من خلال ما سجل ونوقش فيه ، من رسائل

الماجستير والدكتوراه ، ومصير رسائل الماجستير والدكتوراه — رغم ما لها من قيمة علمية نادرة — مصيرها فى الجامعات المصرية معروف ، وهو وضعها فى أرفف المكتبات وخزانات الكتب ، حيث يعلوها التراب ، وحيث لا يستطيع حتى الباحث — أى باحث — الا بصعوبة — الاطلاع عليها ، للاستفادة بما فيها ، فدون هذا الاطلاع عليها ، صعوبات ادارية جمة .

ورغم ذلك ، فمن الممكن ، أن تكون هذه الجهود المتواضعة ، رغم قيمتها العلمية ، بداية لعمل جاد ، يقوم على جهود أعضاء هيئة التدريس بالقسم أنفسهم ، بالاتفاق فيما بينهم من جانب ، وبالاتفاق بينهم وبين المشتغلين بالتربية المقارنة ، فى كليات التربية الأخرى ، فى مصر والعالم العربى ، من جانب آخر ، بحيث يكون هذا العمل نواة (لمدرسة عربية للتربية المقارنة ، قادرة على الاتصال بمدارس التربية المقارنة الأخرى ، المنتشرة فى العالم الخارجى ، من مركز القوة والاقتدار ، لا من مركز التبعية والضعف .

بل ويمكن لهذه المدرسة العربية المأمولة فى التربية المقارنة ، أن تتصل بالمدارس التربوية العربية الأخرى ، التى نأمل أن توجد ، فى مجالات فلسفة التربية والمناهج والادارة التعليمية والادارة المدرسية وغيرها ، بحكم صلة التربية المقارنة — علميا وعمليا — بهذه المجالات من مجالات الدراسة التربوية ، كما تتصل بالمدارس العربية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية وغيرها — الموجود منها فعلا ، وما نأمل أن يوجد منها ، بحكم صلة التربية المقارنة — علميا وعمليا — بهذه المجالات غير التربوية أيضا .

وبدون تكوين هذه (المدرسة العربية للتربية المقارنة) ، ستظل التساؤلات حول (أهمية) قسم التربية المقارنة ، بل واهمية التربية المقارنة نفسها ، تفرض نفسها على المشتغلين بالتربية فى العالم العربى ، وستكون الاجابة — بدونها — صعبة .

الباب الثانى

الشخصية القومية والتربية

رأينا — عند حديثنا عن (التربية المقارنة) فى الفصل الأول — أن مدارها هو (الأيديولوجيا) ، أو (الشخصية القومية) ، التى تقف وراء نظم التعليم ، وتؤثر فيها ، وحول هذه (الأيديولوجيا) ، أو (الشخصية القومية) ، وتسليط الضوء عليها ، دارت جهود العلماء والباحثين فى التربية المقارنة فى العصر الحديث ، ودارت جهود ابن خلدون ، قبل ذلك بحوالى ستة قرون .

وتعرف الشخصية — بالنسبة للفرد — بأنها هى « جملة الصفات ، الجسمية والعقلية والمزاجية والاجتماعية والخلقية ، التى تميز الشخص عن غيره تمييزا واضحا » (١) ، وهى تشمل هذه الصفات ، « فى حالة تفاعلها بعضها مع بعض ، وتكاملها فى شخص معين ، يعيش فى بيئة اجتماعية معينة » (٢) .

أو هى — بعبارة أخرى — « (الأسلوب) النفسى للفرد ، أو الأسس الأكثر اتساقا واطرادا ، التى تعتمد عليها استجاباته لمواقف الحياة » ، مما يعطى « الفرصة للتنبؤ باستجاباتنا فى ظروف معينة . وبالطبع ، ففى بعض الحالات » ، « قد تكون اللاتنبؤية فى ذاتها ، سمة من سمات شخصية الفرد » (٣) .

وما قيل — عن (الشخصية الفردية) ، يمكن أن يقال عن (الشخصية القومية) ، فهى (أسلوب الحياة) الذى يتميز به مجتمع ما ، عن غيره من المجتمعات ، وقد تكون اللاتنبؤية — أيضا — سمة من سمات تلك الشخصية ، كما هو الحال فى المجتمعات المعاصرة الآخذة فى التقدم ، كما سنرى عند الحديث عن العوامل التاريخية فى هذا الباب .

---

(١) دكتور أحمد عزت راجح : أصول علم النفس — الطبعة الخامسة — الدار القومية للطباعة والنشر — ١٩٦٣ ، ص ٤٦٩ .

(٢) الدكتور يوسف مراد : مبادىء علم النفس العام — من (منشورات جماعة علم النفس التكاملى) — الطبعة الرابعة — دار المعارف بمصر — ١٩٦٢ ، ص ٣٦٣ .

(٣) س . ر . ب . جويس : « العقاقير والشخصية » — الفصل الرابع عشر من : **آفاق جديدة فى علم النفس** — أشرف على تأليفه : ب . م . فوس — ترجمة دكتور فؤاد أبو حطب — عالم الكتب — ١٩٧٢ ، ص ٣١١ .

واذا كانت « شخصية الكبار تشكلها — الى حد ما — الخبرات التى يتعرضون لها فى الطفولة ، وحيث أن هذه الخبرات تختلف من ثقافة لأخرى ، فقد ظهر المفهوم النسبى ، أن كل مجتمع يسهم فى صناعة نمط الشخصية الخاص به » (١) — فان الأمر كذلك أيضا بالنسبة (للشخصية القومية) ، فهى وليد ضغوط كثيرة — سياسية واقتصادية وجغرافية ودينية وتاريخية وغيرها ، يصطلح العلماء على تسميتها (بالقوى الثقافية) — موضوع الفصل الرابع ، وهذه الضغوط ، هى التى تخلق تلك (الشخصية القومية) ، وتحدد ملامحها ، ومن خلالها تؤثر فى نظم التعليم — كما سنرى فى هذا الباب .

---

(١) د. برايس — وليامز : « الدراسات الثقافية المقارنة » — الفصل الحادى والعشرون من : **آفاق جديدة فى علم النفس** — أشرف على تأليفه : ب . م . فوس — ترجمة دكتور فؤاد أبو حطب — عالم الكتب — ١٩٧٢ ، ص ٤٦٨ .

الفصل الرابع

القــوى الثقافيــة

تقــديم :

يقسم هانز القوى — أو العوامل — الثقافية المؤثرة فى نظم التعليم ، الى ثلاث مجموعات من العوامل ، هى: مجموعة العوامل الطبيعية ، ومجموعة العوامل الدينية ، ومجموعة العوامل الدنيوية (١) .

وهو يقصــد بالعوامل الطبيعية ، العوامل التى لا دخــل للانســان فيها ، وهى العوامل الجنسية أو العنصرية ، والعوامل اللغوية ، والعوامل الجغرافية والاقتصادية .

ويقصد بالعوامل الدينيـــة ، العوامل التى تتصل بمســائل العقيدة الدينية ، وفهم الدين ، وقد اختار منها ثلاثة مذاهب دينية مسيحية أوربية ، هى : الكاثوليكية والانجليكانية والبيوريتانية (٢) .

ويقصد بالعوامل الدنيوية ، العوامل التى تتصل بالحركات الانسانية ، أى التى توصل اليها الانسان لاصلاح عالمــه ونظــام حياته ، وقد اختار منها الحركات : الانسانية والاشتراكية والقومية والديموقراطية .

أما العوامل التاريخيـــة ، فهى منتشرة هنــا وهنــاك فيما يكتب عن بقية العوامل ، وان كان يسهب فى الحديث عنها ، عند حديثه عن مجموعة العوامل الدنيوية ، وكذلك مجموعة العوامل الدينية .

ورغم أن هانز يبــدو أنه قــد أحاط (بالشخصية القومية) ، ابتداء من أعمــاق نفســها (العــوامل الدينيــة) ، الى العــالم المحيط بهــا

---

(١) مما يلفت النظر ، أن هذا التقسيم ، قريب من ذلك التقسيم الذى قسمه ابن خلدون فى مقدمته ، وقد أشرنا الى ذلك فى الفصل الأول ، ويمكن التأكد من ذلك، بالرجوع الى عناوين الأبواب والفصول ، التى تتكون منها مقدمته — ارجع الى ص ١٠٠ ، ١٠١ من الكتاب .

(٢) تغافل هانز فى هذا التقسيم ، التقاليد الدينية الأخرى غير المسيحية كالاسلام ، وقد تلافينا نحن هذا النقص ، عند الحديث عن العوامل الدينية .

(العوامل الطبيعية) ، مرورا بالحركات التى صنعتها بأيديها ، لتحدث تكيفا وتوافقا بين أعماق النفس ، والعالم الخارجى المحيط بها — فاننا لا نوافقه على هذا الفصل بين العوامل ، فى ثلاث مجموعات كبرى ، يبدو منها ان هناك انفصالا بينها ، فتبدو الحركة الانسانية (العوامل الدنيوية) مثلا ، وكأنها بمعزل عن المذهب الانجليكانى (العوامل الدينية) أو العوامل الاقتصادية (العوامل الطبيعية) مثلا ، مع أن من يقرأ تاريخ أوربا فى عصر الاصلاح ، يرى الارتباط واضحا بين العوامل الثلاثة ، كما رأينا عند حديثنا عن (الأيديولوجيا والتربية فى ألمانيا) ، فى الفصل الأول (١) .

ان (الشخصية القومية) ، يصعب (تمزيقها) على هذا النحو ، وذلك لأنها ليست أجزاء مشتتة ، وانما هى (نسيج عام) ، تتكامل عناصره (العوامل والقوى الثقافية المؤثرة فيه) وتتفاعل ، و « تتحدد معالمه من خلال اتصاله بها ، وتفاعله معها ، فهذا التفاعل بين تلك العوامل ، هو الذى يشكل كل عامل منها ، ويبرزه على الصورة التى يبدو عليها ، تماما مثلما يشكل الثقافة العامة للمجتمع ، فيفرق بين ثقافة مجتمع ، وثقافة مجتمع آخر » (٢) .

ثم ان هذه العوامل ليست على درجة واحدة من الأهمية ، فى تأثيرها فى تلك (الشخصية القومية) ، كما يوحى بذلك تقسيم هانز ، بل ان لكل (شخصية قومية) (مفتاحا) ، يطبع بقية العوامل بطابعه ، فبينما نجد العوامل السياسية هى المفتاح الى فهم تلك الشخصية فى الغرب (الديموقراطية) ، نجد العوامل الاقتصادية هى (المفتاح) الى فهمها فى الشرق (الشيوعية) ، ونجد العوامل التاريخية هى (المفتاح) الى فهمها فى البلاد الآخذة فى التقدم ، والعوامل الجنسية أو العنصرية هى (المفتاح) الى فهمها فى جنوب أفريقيا واسرائيل ، وهكذا — رغم اتفاق علماء التربية

---

(١) ارجع الى ص ٤١ — ٤٤ من الكتاب .

وقد كان ابن خلدون — منهجيا — أكثر توفيقا من هانز ، فرغم تقسيمه مقدمته — كما سبق — الى أبواب وفصول ، فانه لم يوح اطلاقا بالفصل بين العوامل الثقافية المؤثرة فى (الشخصية القومية) ، وانما كانت كتاباته كلها ، توحى بالتكامل بينها .

(٢) دكتور عبد الغنى عبود : «القوى الثقافية المؤثرة فى نظم التعليم» — الباب الثانى من : **فى التربية المقارنة** — الطبعة الأولى — عالم الكتب — ١٩٧٤ ، ص ٥٤ .

المقارنة ، على أن تاريخ كل بلد ، هو المدخل الأساسى ، لفهم (الشخصية القومية) — كما سبق .

والعوامل أو القوى الثقافية المؤثرة فى تلك (الشخصية القومية) — وبالتالى فى نظم التعليم — عموما سبعة (١) ، وهى :

١ — العوامل التاريخية .

٢ — العوامل الجغرافية .

٣ — العوامل الاقتصادية .

٤ — العوامل السياسية .

٥ — العوامل الدينية .

٦ — العوامل العنصرية .

٧ — درجة التقدم الحضارى .

أولا — العوامل التاريخية

يقسم هاربيسون Harbison ومايرز Myers فى دراستهما الشهيرة للتعليم ، وأثره فى النمو الاقتصادى ، والتى يربطان فيها بين درجة التقدم الاقتصادى التى حققها البلد ، وبين مدى كفاية نظامه

---

(١) هناك عوامل أخرى لم أشر اليها ، منها مثلا (العامل اللغوى) ، الذى أشار اليه هانز ، وذلك لأنى لا أرى له أهمية كبرى ، كعامل مؤثر فى (الشخصية القومية) ، وان كان يمكن أن يكون ذا تأثير محدود فى نظم التعليم فى بعض البلاد ، كالاتحاد السوفيتى وبلجيكا وسويسرا . أما العامل الأخير ، فلم أقرأ عنه فى أى كتاب من كتب التربية المقارنة ، سوى اشارات عابرة وسريعة ، فيما عدا ما كتبه ابن خلدون متصلا به فى الفصل الثامن عشر من الباب الخامس (فى أن رسوخ الصنائع فى الأمصار ، انما هو برسوخ الحضارة وطول أمده) ، وفى الفصل الثالث من الباب السادس (فى أن العلوم انما تكثر حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة) ، وغيرهما .

التعليمى ، والقوى البشرية المتوفرة لديه — يقسمان بلاد العالم الى اربعة مستويات ، هى (١) :

١ — **البلاد المتخلفة** Underdeveloped Countries : وهى اقل بلاد العالم مستوى ، من حيث الدخل الفردى والقومى ، وكفاية النظام التعليمى ، ومن امثلتها — فى نظرهما : أثيوبيا وافغانستان والسودان ، وغيرها .

٢ — **البلاد الآخذة فى التقدم** Partially Developed Countries : وهى البلاد التى بدأت تسير فى طريق التقدم منذ فترة بسيطة ، وسارت فى هذا الطريق شوطا محدودا ، ومن أمثلتها فى نظرهما : ليبيا وتونس ولبنان وباكستان والعراق وغيرها .

٣ — **البلاد المتقدمة قليلا** Semi - advanced Countries : وهى البلاد التى بدأت تسير فى طريق التقدم منذ فترة أطول ، وقطعت فى طريق التقدم شوطا أبعد من الشوط الذى قطعته البلاد الآخذة فى التقدم ، ومن أمثلتها — فى نظرهما : الهند ويوغوسلافيا ومصر ، وغيرها .

٤ — **البلاد المتقدمة** Advanced Countries : وهى البلاد التى قطعت فى طريق التقدم شوطا كبيرا ، مكنها من أن تحتل فى عالم اليوم مركزا قياديا ، ومن أمثلتها — فى نظرهما : الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتى وفرنسا وانجلترا والدنمرك ، وغيرها .

واذا كان هاربيسون ومايرز ، يعتمدان فى تقسيمهما هذا ، على المؤشرات الثلاثة ، التى اتخذا منها عنوانا لكتابهما ، وهى : التعليم ، والقوى البشرية ، والنمو الاقتصادى (الدخل الفردى والقومى) ، فان دى برونفنماجر De Bronfenmajor يعتمد — فى تقسيم آخر له — على

---

(1) HARBISON, FREDERICK and MYERS, CHARES A.: Education, Manpower and Economic Growth, Strategies of Human Resource Development ; McGraw - Hill Book Company, New-York, 1964, p. 33 - Table 1.

مؤشر واحــد ، هو (الاستقرار) ، وعلى أساس هــذا المؤشر ، يقسم بلاد العالم المعاصر الى نوعين اثنين ، هما :

١ — البــلاد المتقدمة Advanced Countries.

٢ — البــلاد التى تمر بفترة انتقال Transitional Countries.

ويقوم منطق دى برونفنماجر ، فى تقسيمه هــذا ، على أســاس أن المجتمعات المتقــدمة قــد وصلت الى مستوى عظيم ، فيمــا يتصــل بالتنظيمات الأســاسية ، الخاصة بمؤسساتها » ، بينما « نفس المصطلح (التى تســير فى طــريق التقــدم) ، أو (التى تمــر بفترة انتقــال) Transitional ، يدل على أن هنــاك تغييرات جــذرية Structural وثقافية ، فى طريقها الى الحدوث ، فى مختلف مرافق المجتمع » (١) ، بهدف الوصــول الى مستوى البــلاد المتقدمة ، ولذلك فانها تتسم — مهما بلغ الشوط الذى قطعته فى طريق التقدم — (بعدم الاستقرار) .

وســواء ملنــا الى تقســيم هاربيسون ومايرز ، أو الى تقســيم دى برونفنماجر ، فان هنــاك حقيقة أساسية تفرض نفسها علينا ، وهى أن التقدم والتخلف لم يعودا ، فى عصر التقدم التكنولوجى المعــاصر ، متوقفين على ما يتوفر لدى البــلاد من مصــادر طبيعية للثروة ، بل على ما يتوفر لديها من مصادر بشرية .

فاليابان وسويسرا والدنمرك — وكلها تحتل فى تقســيم هاربيســون ومايرز ، مستوى البــلاد المتقدمة — بلاد فقيرة فى مصــادر الثروة الطبيعية بها ، بينما تعتبر السعودية فى هــذا التقسيم من البــلاد المتخلفة ، وليبيا من البــلاد الآخــذة فى التقدم ، مع أن الذهب الأســود يتفجر من باطن أرضهما بغير حساب .

فاليــابان « كانت أفقر من جارتيهــا الهنــد والصــين فى موارد ثروتها الطبيعية ، ومع ذلك سبقتهما بمراحــل . والمــدارس الثــانوية

(1) DE BRONFENMAJER, GABRIELA : "Elite Evaluation of Role Performance" — A STRATEGY FOR RESEARCH ON SOCIAL POLICY, Edited by : FRANK BONILLA and JOSE A. MICHELENA ; The M. I. T. Press, Massachusetts, 1967, pp. 212, 213.

العامة فى الدنمرك ، مكنت قواها العاملة المتعلمة ، من أن تكيف نفسها بسهولة مع الوضع الجديد ، الناتج عن فتح وانشاء المزارع فى العالم الجديد ، وعن تغيير اقتصادها من اقتصاد مبنى على الزراعة التقليدية ، الى اقتصاد مبنى على الزراعة الحديثة » (١) .

ويعود سر ذلك التقدم اليابانى ، الذى يقوم على غير أساس من المصادر الطبيعية ، الى تولى الامبراطور ميجى *Miji* الحكم ، « بعد ما يقرب من ثلاثة قرون من الاقطاع . وبمقدمه بدأت مرحلة بناء اليابان الحديثة » ، حيث « تبين الامبراطور ميجى ومعاونوه أهمية التعليم ، فعولوا على انشاء نظام عام للتعليم الالزامى الشامل » ، « ولم تأت سنة ١٩٠٠ الا وكانت هناك أربع سنوات من التعليم الالزامى الاجبارى، امتدت فيما بعد الى ست سنوات ، من سن ٦ الى ١٢ سنة»(٢)، ثم زادت اليوم الى تسع سنوات ، أى حتى نهاية المرحلة المتوسطة ، وهى على وشك أن تصل الى ١٢ سنة ، أى الى نهاية المرحلة الثانوية ، « ويعد الأمر الآن مسألة وقت فقط ، قبل أن تتجاوز (نسبة القبول فيها) ٩٠٪ » (٣) .

وأكثر من ذلك أن اليابان قد دمرت تماما فى الحرب العالمية الثانية ، كما دمرت منشآتها الاقتصادية ، ولكنها استطاعت بما لديها من (قوى بشرية) ، كانت قد (استثمرت) الكثير فى تنميتها ، أن تعود الى ما كانت عليه من قوة قبل الحرب ، فى أقل من ربع قرن من الزمان ، لتشغل « المركز الاقتصادى الثالث فى العالم (بعد الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتى) » (٤) .

---

(1) NAYAR. D. P. : "Education As Investment" — EDUCATION AS INVESTMENT, Edited by : BALJIT SINGH ; Meenakshi Prakashan, Meerut, India, 1967, p. 58.

(٢) ج. سنجلتون : المدرسة اليابانية — ترجمة الدكتور محمد قدرى لطفى وآخرين — عالم الكتب — ١٩٧٢ ، ص ٦ — من مقدمة الترجمة .

(٣) ماكوتو آسو ، وايكوو آمانو : التعليم ، ودخول اليابان العصر الحديث — سفارة اليابان بجمهورية مصر العربية — ١٩٧٦ ، ص ٩٠ .

(٤) حسين فهمى مصطفى : « أضواء على اليابان » — **الكاتب** — مجلة المثقفين العرب — السنة الحادية عشرة — العدد ١١٨ — يناير ١٩٧١، ص ٤٥ .

ويعود هـذا التقـدم اليـابانى الهائل ، الذى لا يقوم على أساس من مصادر الثروة الطبيعية بالدرجـة الأولى — الى اهتمام اليـابان فى مطلع القرن الحـالى بالتعليم اهتماما كبـيرا ، حيث « أسرفت » — على حـد تعبير هاربيسـون ومايرز — « فى اسـتثماراتها فى التعليم ، بالنسبة لنصيب الفـرد من الدخـل القومى » و « بدأت بوضـع استثمارات ضخمة فى نظـامها التعليمى » (١) ، كما يعود ذلـك التخلف الواضـح فى البـلاد المتخلفة ، رغم توفـر مصـادر الثروة الطبيعية فى بعضـها ، الى اهمـالها لنظم التعليم بهـا ، ممـا ادى الى انتشـار الأميـة ، مما يؤكد أن « ثمـة معـامل ارتبـاط مرتفع بين معـدلات التـلاميذ المقيدين فى المـدارس ، وبين نصيب الفرد من الدخـل القومى ، ومعامل ارتباط مرتفع بين معـدل المقيدين فى المدارس الابتدائية والثانوية معـا ، ومعدل النمو فى الدخل القومى ، كما يوجد هـذا الارتباط المرتفع بين معـدلات الأمية ، وبين نصيب الفرد من الدخل القومى » (٢) .

وما قيل عن اليـابان ، يمكن أن يقـال عن الدنمرك وسويسرا ، من بين البـلاد التى لا تتوفر لديها المصـادر الطبيعية للثروة ، كمـا يمكن أن يقال عن البلاد المتقدمة الأخرى ، التى تتوفر لديها تلك المصـادر ، كالولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتى ، كمـا يمكن أن يقـال عن الصين ، وان كانت قـد بدأت تقدمها الحقيقى بعـد الحـرب العالميـة الثانيـة ، الا أن جديتها فى نشر التعـليم قـد عوضت المـاضى الذى فاتهـا كثيرا .

ويؤكد ماكرجى Mukerjee هـذه الحقيقة ، فيما يعرضه من حقائق عن الهنـد ، وهى احـدى بلاد المستوى الثالث فى تقسيم هاربيسـون ومايرز (البلاد المتقـدمة قليـلا) ، وعن البـلاد المتقدمة ، ومن هـذه

---

(١) فردريك هاربيسـون ، وتشارلز أ . مايرز : التعليم والقـوى البشرية والنمو الاقتصـادى ، استراتيجيات تنمية المـوارد البشرية — ترجمة الدكتور ابراهيم حافظ — مراجعة محمد على حافظ — مكتبة النهضة المصرية — ١٩٦٦ (طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم) ، ص ٢٩٦ .

(٢) الدكتور حامد عمـار : فى اقتصـاديات التعليم — مركز تنميـة المجتمع فى العالم العربى — سرس الليـان — ١٩٦٤ ، ص ٧٢ ، ٧٣ .

وارجع كذلك الى :

— فردريك هاربيسون ، وتشـارلز أ . مـايرز (مرجع سـابق) ، ص ٢٩٦ .

الحقائق ما يتعلق بالمصروف على التعليم ، بالنسبة الى الدخل القومى ، وبترجمة هذا المصروف الى خدمة تعليمية ، وان كان يقتصر على التعليم فى المرحلة الأولى ، بوصفه المؤشر الأكبر على الاهتمام بالتنمية البشرية ، لأن هذه المرحلة هى مرحلة الشعب كله ، والحضارة والتقدم فى العصر الحديث ليست حضارة القلة التى تقود التقدم ، بل حضارة الشعب كله ، الذى يستفيد بهذا التقدم ، وينفذه فعلا .

ويوضح ماكرجى أن « المصروف على التعليم فى الهند يقل عن ٣٪ من الدخل القومى ، مقارنا بـ ٧٪ فى الاتحاد السوفتى ، و ٥ر٦٪ فى الولايات المتحدة ، و ٧ر٥٪ فى اليابان . وبالنسبة للتعليم فى المرحلة الأولى ، نجد عدد التلاميذ بالنسبة لكل الف من السكان لا يتعدى ٧٨ فى الهند ، مقارنا بـ ١٣٣ فى الصين ، و ١٢٤ فى الاتحاد السوفيتى ، و ١٣٥ فى اليابان ، و ١٦٣ فى الولايات المتحدة » (١) .

ومعنى ذلك أن العوامل التاريخية هى التى تقف بالدرجة الأولى وراء التقدم والتخلف فى عالم اليوم ، ووراء درجة هذا التقدم أو ذلك التخلف ، فان البلاد المتقدمة قد أتيح لها — غالبا — أن تنتقل بعيد عصر الاصلاح فى أوربا ، من عصر الى عصر ، فى طريق القوة ، معتمدة على العلم ، وعلى استغلال هذا العلم — بعد ذلك ، بترجمته الى مخترعات ومكتشفات تكنولوجية ، تغير وجه الحياة على أرضها ، وتجلب الخير والرفاهية لأبنائها ، حتى وصلت اليوم الى تلك القمة التى تتربع عليها من قمم التقدم .

ومن البلاد المتقدمة ، بلاد أتيح لها أن تبدأ تقدمها منذ ثلاثة قرون (بعد الاصلاح) ، ومنها بلاد أخرى لم تبدأ تقدمها الا بعد ذلك بما يقرب من قرن من الزمان (اليابان) ، أو بأكثر من ذلك قليلا (الاتحاد السوفيتى) ، أو بما يزيد على ذلك كثيرا (الصين) — الا أن هذه البلاد الأخيرة قد استطاعت — بجديتها فى نشر التعليم — أن تعوض بعض الماضى الذى فاتها ، فكانت (جديتها) هذه فى نشر التعليم فى حد ذاتها (ظاهرة تاريخية) ، غيرت بها وجه التاريخ

(1) MUKERJEE, RADHKAMAL : "Role of Education in Economic Development" — EDUCATION AS INVESTMENT. Edited by : BALJIT SINGH ; Meenakshi Prakashan, Meerut, India, 1967, p. 2.

على أرضها ، باختصـــارها الزمن والوقت ومســـافة التخلف ، بثورتها التعليميـــة خصـــوصا ، وثورتها على التخلف عمـــوما ، فوصـــلت الى نتائج قريبة من تلك النتائج التى وصلت اليهـــا البـــلاد التى سبقتهـــا على طريق التقدم بثلاثة قرون ؛ بل ان بعض هـــذه البـــلاد التى بدأت تقدمها متأخرة ، قد سبقت بالفعل بلادا أوربيـــة بدات تقدمها منذ ثلاثة قرون ، فقد سبق الاتحاد السوفيتى ، وكذلك اليابان ، كلا من انجلترا وفرنسا مثلا ، على طريق التقدم الاقتصادى .

وكانت (الجديـــة) فى الأخذ بالعلم ، ونشر التعليم ، هما المؤشرين اللذين حددا درجة التقدم — أو التخلف — التى وصل اليها كل بلـــد ، حيث نرى البلاد المتخلفة — كما يرينا ذلك الجدول رقم (١) — ينخفض فيها نصيب

جدول رقم (١)

« مراحل النمو ، مقدرة على أساس مؤشرات مختارة للمورد البشرى » (١)

المـــؤشـرات	الـــدول			
	متخلفة	متقدمة جزئياً	شبه متقدمة	متقدمة
نصيب الفرد من اجمالى النـــاتج القـــومى (بالدولارات الأمريكية)	٨٤	١٨٢	٣٨٠	١١٠٠
نسبة القيد بالمرحلة الأولى (الابتدائى) ...	٢٢	٤٢	٦٢	٧٣
نسبة القيد بالمرحلة الثانية (الثانوى) ...	٢,٧	١٣	٢٧	٥٩
نسبة القيد بالمرحلة الثالثة (العالى) ...	١,٥	١,٦	٥	١١
المدرسون (المرحلتان الأولى والثانية ، لكل ١٠,٠٠٠ من السكان)	١٧	٨	٤٣	٨٠
العلماء والمهـــندسون ، لكل ١٠,٠٠٠ من المـــسكان	٠,٦	٣	٢٥	٤٢
الأطباء وأطباء الأسنان ، لكل ١٠,٠٠٠ من الســـكان	٠,٥	٣	٨	١٥

(١) مختارات من كتاب « النواحى الاقتصادية والاجتمـــاعية للتخطيط التعليمى » — اليونسكو — ترجمة سعيد عبد العزيز عبدالله — مراجعـــة دكتور عبد الخالق ذكرى — معهد التخطيط القومى — مذكرة رقم (٧٨٧) — يونيه ١٩٦٧ ، ص ٩ (من « المـــوارد البشرية والتنميـــة » ، بقلم فردريك هاربســـون) .

الفرد من اجمالى الناتج (الدخل) القومى ، وفى الوقت ذاته تنخفض نسبة القيد بمراحل التعليم الثلاثة ، وتقل نسبة المدرسين الى السكان ، كما تقل نسبة العلماء والمهندسين والأطباء وأطباء الأسنان الى السكان أيضا ، أما البلاد المتقدمة ، فهى على النقيض من ذلك كله ، وبين البلاد المتخلفة والبلاد المتقدمة ، تقع البلاد المتقدمة جزئيا ، والبلاد شبه المتقدمة ، لتقترب البلاد المتقدمة جزئيا من البلاد المتخلفة ، والبلاد شبه المتقدمة من البلاد المتقدمة ، وان كنا نجد مشكلات التعليم فى البلاد المتقدمة ، تختلف تماما عن مشكلاته ، فى البلاد المتخلفة ، والبلاد المتقدمة جزئيا والبلاد شبه المتقدمة ، وذلك بسبب الأيديولوجيا السائدة فى كل نوع من أنواع هذه البلاد ، حسب درجة التقدم الذى تقدمته ، أو التخلف الذى تقع تحت وطأته .

فالبلاد المتقدمة ، يتوفر لديها الدخل الفردى والقومى الكبير ، الذى يمكن أبناءها من أن يعيشوا فى حالة من (الرفاهية) ، يقبلون بها على الحياة فى اشراق ، ويقبلون على العمل فى سعادة ، ويأخذون فى حياتهم بالعلم ويؤمنون بالتخطيط العلمى ، وبالتنمية العلمية ، بغض النظر عن النظام السياسى أو الاقتصادى الذى يعيشون فى ظله ، ولذلك فالحياة فى هذه البلاد تتميز بشىء من (الاستقرار) ، وهى — رغم هذا الاستقرار — تتطور نحو المستقبل تطورا طبيعيا ، لا حاجة فيه الى (الثورة) ، التى تهز القيم ، وتزلزل الحياة ، وتدفع — أحيانا — الى (التخبط) . فأيديولوجيا الحياة فى هذه البلاد المتقدمة تقوم على (الثقة بالنفس) و (التفاؤل) ، والاقبال على الحياة ، نتيجة للنجاح الذى لا يؤدى الا الى النجاح .

ويتوفر لهذه البلاد اليوم ، نتيجة لظروفها التاريخية — القريبة أو البعيدة — النظام التعليمى السليم ، والمبانى المدرسية المناسبة ، والمدرسون اللازمون المعدون اعدادا جيدا ، كما تتوفر لهذا النظام التعليمى التقاليد الثابتة المرعية ، والقدرة على الاتصال بالتربة الوطنية ، وعلى التطور وفق تطور الحياة فى البلاد ، والنمو بنمو الحياة فيها ، ونمو الحاجة الى مزيد من التعليم ، أو مزيد من البرامج والمناهج ، نموا لا يؤثر على بناء النظام نفسه ، بعد أن استقرت دعائم هذا البناء ، وزادته الأيام صلابة وقوة .

وقد استطاعت كثير من هذه البلاد المتقدمة ، أن تحقق لأبنائها مرحلة تعليمية الزامية ، كافية كيفا وكما ، حيث تصل هذه المرحلة الى ١٢ سنة (من سن ٦ الى ١٨ سنة) فى الولايات المتحدة الأمريكية ، كما تصل « فى الاتحاد

السوفيتى الى المدرسة الثانوية ذات العشر سنوات بأكملها ، والى سن السادسة عشر فى المملكة المتحدة ، والى ٨ سنوات فى مدرسة التعليم الأساسي فى الدانيمرك ، وذلك فى عام ١٩٧٣/٧٢ ، ثم الى ٩ سنوات فى عام ١٩٧٤/٧٣ » (١) ،وكذلك الى سن الخامسة عشرة فى اليابان ، وسن السادسة عشرة فى فرنسا (٢) . .

كما استطاعت هذه البلاد أن تفتح أبواب التعليم العالى لنسبة كبيرة من أبنائها ، ممن يتمون تعليمهم الثانوى ، سواء كان التعليم العالى من مسئوليات الدولة ، كما هو الحال فى الاتحاد السوفيتى والمانيا مثلا ، أو يدار ادارة خاصة ، ويدفع المتعلمون فيه مصروفات عالية للحصول عليه ، كما هو الحال فى كثير من جامعات الولايات المتحدة وانجلترا وفرنسا — كما يرينا ذلك الجدول التالى رقم (٢) ، حيث ترتفع هذه النسبة أرتفاعا واضحا فى الولايات المتحدة ، التى تعتبر أكثر البلاد المتقدمة تقدما على الاطلاق ، فى تقسيم هاربسون ومايرز ، وبأى مقياس آخر من مقاييس التقدم ، كما ترتفع هذه النسبة أيضا فى الاتحاد السوفيتى ، الذى يهتم بهذا التعليم اهتماما واضحا منذ الثورة البلشفية ، توفيرا للخبراء والفنيين ، الذين يقودون التطور فى البلاد ، والذين استطاعوا أن يدفعوا بالاتحاد السوفيتى الى المركز القيادى الثانى فى العالم ، فى أقل من نصف قرن من الزمان ، ولذلك نجد البون شاسعا بين البلدين ، سواء من حيث عدد الطلبة (أكثر من مليون ونصف مليون طالب) ، ومن حيث نسبة عدد الطلاب الى عدد السكان فى سن التعليم الجامعى (١٩ ٪) .

ويلى هذين البلدين فى فتح أبواب التعليم العالى لمن هم فى سن هذا التعليم : كندا (٢٢٫٥ ٪) ، ثم فنلندا (١٦ر١ ٪) ، ثم اليابان ١٢ر٥ ٪ ، وهكذا .

---

(١) تعريب لوثيقة اليونسكو
ED-BIE Confinted 32/5, Paris, 29 April 1970.
عن الاتجاهات الرئيسية فى التعليم Major Trends in Education — (الجمهورية العربية المتحدة — وزارة التربية والتعليم — مركز التوثيق التربوى) — القاهرة — يونية ١٩٧٠ ، ص ٩ .

(٢) دكتورة نازلى صالح أحمد : حول التعليم الأبتدائى ونظمه (دراسات مقارنة) — الطبعة الأولى — مكتبة الانجلو المصرية — ١٩٧٣ ، ص ١٩٠ .

جـدول رقم (٢)

مقارنة نسبة عدد الطلاب الى السكان فى بعض الدول المتقدمة

(من سن ٢٠ — ٢٤) (١)

البـلاد	عدد الطلبة	نسبة الطلبة على عدد السكان ، الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٠ و ٢٤ عاما
الولايات المتحدة	٥ر٥٢٦ر٠٠٠	٤٣ بالمئة
الاتحاد السوفيتى	٤ر٠٠٠ر٠٠٠	٢٤ بالمئة
اليـابان	١ر٣٧٠ر٠٠٠	١٣ر٥ بالمئة
فرنسـا	٥٠٠ر٠٠٠	١٦ بالمئة
ايطـاليا	٢٨٤ر٠٠٠	٦ر٩ بالمئة
ألمـانيا	٢٨٠ر٠٠٠	٧ر٥ بالمئة
كنـدا	٢٣٠ر٠٠٠	٢٢ر٥ بالمئة
بريطانيـا	١٦٥ر٠٠٠	٤ر٨ بالمئة
السـويد	٦٢ر٠٠٠	١١ بالمئة
بلجيـكا	٥٤ر٠٠٠	١٠ بالمئة

أما البلاد غير المتقـدمة ،بمستوياتها الثلاثة فى تقسيم هاربيسـون ومايرز ، فان الدخل الفردى والقومى بها يقل كثيرا عنه فى البلاد المتقدمة ، كما يبدو من الجدول رقم (١) (٢) ، وذلك لأنها قد عاشت — عادة — فترة طويلة تحت السيطرة الاستعمارية ، وجاهدت جهادا عنيفا ، حتى تخلصت منها بعد أن بددت — فى سبيل تحررهـا — الكثير من جهـودها وطاقاتهـا

---

(١) جان / جاك سرفان شرايبر : التحدى الأمريكى — ترجمة فكتور سحاب — مكتبة النهضة — بغداد ، ص ٩٤ .

— هذا ، واحب أن أشـير الى حرصى على نقل كل جدول بعنـوانه وتفصيلاته كما هو ، ولا يخفى أن (بالمئة) فى الجدول ، معناها فى المائة (٪) .

(٢) ارجع الى ص ١١٩ من الكتاب .

ومواردها ، فخرجت من الاستعمار منهكة محطمة ، لتجد ركب الحضارة العالمية وقد سبقها كثيرا ، ولتحاول اللحاق بهذا الركب ، و « تقطع مسافة التخلف بين واقعها وآمالها ، في وقت قصير ، ووسط تيارات سياسية واقتصادية واجتماعية وعالمية ، تتلاطم كالأمواج في عالم اليوم » (١) ، ويتعجل معظم هذه البلاد تلك النهضة ، محاولا (القفز) الى مستوى البلاد المتقدمة ، مما يدفعها الى (التخبط) في كثير من الأحيان فتبدد بذلك مواردها القليلة ، وامكانياتها المحدودة ، دون أن تحقق ما تبغى من تقدم ، أو توفر ما تبعثر من موارد وامكانيات .

ونتيجة لذلك ، نجد أيديولوجية غالبية هذه البلاد ، قوامها (عدم الاستقرار) ، وتعجل الحوادث ، وتقليد الحياة في البلاد الغربية ، وتقليد المؤسسات المتقدمة الموجودة بتلك البلاد ، مما يهدد الكثير منها بمسخ شخصيتها ، وتعطيل نهضتها ، فالقوى الثقافية المؤثرة في ظروف حياة هذه البلاد تفرض عليها « عدم الاستقرار » ، « فالتذمر وحب الفوضى ، والدعايات الظاهرة والمستترة بين الناس ، أصبحت من الأمور المألوفة . وفي هذه الحالة يصعب العمل الايجابي البناء ، ومع ذلك فالناس مستعجلون ، يريدون اقتطاف الثمرة لاستقلالهم السياسي ، ويريدونها في الغالب بدون تعب ، وبدون سهر ، وبدون تضحيات ، ويريدونها بعصا سحرية » (٢) .

ان هذه البلاد لا تزال في (طور التكوين) ان صح هذا التعبير ، فهي لا تزال في حالة من (الثورة) ، تبحث عن نفسها ، ولذلك تعيش (ممزقة) بين القديم والحديث ، وبين الشرق والغرب ، ويساعد على هذا (التمزق) غلبة الأمية على أبنائها ، بسبب ما فرض عليها من ظروف وعوامل تاريخية ، كما يساعد عليه اختلاف المشارب الثقافية للأقلية المتعلمة تعلميا عاليا منها ، والتي تقود حركة التغيير فيها ، وتؤثر في حياة كل الناس ، وكل ما حولها مثبط للعزائم ، محطم للهمم ، بسبب الاحجام الفكري

---

(١) الدكتور حامد عمار : « أهمية التدريب ومكانته في المجتمعات النامية » — ابحاث في التدريب على تنمية المجتمع — الحلقة الدراسية للتدريب على تنمية المجتمع في الدول العربية — القاهرة — ١٩٦٣ — سرس الليان — ١٩٦٤ ، ص ١ .

(٢) الدكتور محمد فاضل الجمالي : آفاق التربية الحديثة في البلاد النامية — الدار التونسية للنشر — ١٩٦٨ ، ص ٣٧ .

العام عن الابتكار والتجديد ، والصراع بين القيم القديمة البالية التواكلية ، والقيم الجديدة الدافعة نحو التقدم الذى تنشده .

أن غالبية أبناء هذه البلاد أميون ، والتعليم الابتدائى بها عاجز عن استيعاب الملزمين ، مما يساهم فى زيادة جيش الأمية المتضخم عاما بعد عام ، ونظام التعليم عاجز — بالاضافة الى ذلك — عن توفير «الأشخاص ، الذين تتوافر فيهم الخبرة والمعرفة الفنية» (١) — الذين تحتاج اليهم حركة التطور بها .

وفى الوقت ذاته ، يلاحظ مستر رينيه ماهو Mr. René Mahau ، المدير العام السابق لمنظمة اليونسكو ، أن هذه البلاد « تستطيع أن تفخر بما لديها من علماء ، لا يقلون بحال عن مستوى علماء الدول المتقدمة » ، الا أنهم « قلة متباعدة ، وليس لديهم العدد الكافى من الاخصائيين العلميين ، أو الفنيين المساعدين ، أو التابعين لهم ، لمساعدتهم والتأثر بهم » (٢) . كما يلاحظ هاربيسون وما يرز — فى دراستهما القيمة ، التى سبقت الاشارة اليها — أن هذه البلاد تعانى « توزيع الكفايات البشرية ذات المستوى العالى توزيعا بعيدا عما هو مرغوب فيه ، فهى تتمركز فى المدن ، فى الوقت الذى توجد معظم الحاجات الأساسية اليهم ، كالتوسع الزراعى وتطوير المجتمع ، فى المناطق الريفية . وأكثر من ذلك أن نفس تكوينها وتشكيلها الوظيفى ، لا يتفق عادة مع متطلبات البلاد » (٣) ، فى الوقت الذى تتطلب حاجات نموها اهتماما بالتعليم الفنى — الزراعى والصناعى والتجارى ، ومعظم جهودها فى التعليم العالى يتجه الى كليات الآداب والحقوق ، بينما تتطلب حاجات نموها أهتماما بكليات الهندسة والزراعة والطب .

---

(١) الدكتور على عبد العليم محجوب : « القيادة الادارية ، ودورها فى الاصلاح الأدارى من أجل التنمية » — **مجلة تنمية المجتمع** — يصدرها مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى — المجلد الرابع عشر — ١٩٦٧ — العددان الأول والثانى ، ص ٦٩ .

(٢) تدريب الموظفين العلميين والفنيين — خطاب افتتاحى ، القاه مستر رينيه ماهو Mr. René Mahau ، المدير العام لمنظمة اليونسكو ، التابعة لمنظمة الأمم المتحدة ، حول الموضوع (ك) من جدول أعمال مؤتمر العلوم والتكنولوجيا ، لصالح الأقاليم والبلدان النامية ، التابع لمنظمة الأمم المتحدة — جنيف — الثامن من فبراير ١٩٦٣ ، ص ٨ .

(3) HARBISON, FREDERICK and MYERS, CHARLES A. ; Op. Cit., pp. 60, 61.

ويلاحظ فلاندر أن هـذه البلاد تعانى « تفـاوتا خطـيرا بين انواع التعليم الثانوى ، فالاقبال على التعليم الفنى لا يزال منخفضا بالنسبة للاقبال على التعليم العـام » ، « والتعليم الفنى فى معظم البـلاد النامية فى الوقت الحاضر ،يكاد يكون مستوردا من الخارج ، لم يعدل شكله ولا معناه ، وهو الى جانب ذلك باهظ التكاليف ، وليس بينه وبين الحقـائق الاقتصـادية الاصـلات واهية » (١) .

كما يلاحظ كيرل أن مناهج التعليم فى هـذه البلاد عموما (مستوردة) من الخـارج ، ولذلك فهى « تخدم فى ابعـاد الطالب عن ثقافته ، وافترابه عنها ، ولم يكن تأثير هـذا فى زيادة التفكك والتباين فحسب ، وانمـا فى خلق الحاجات والرغبات التى تتعـارض والتنمية ، حتى فى أضيق معـنى اقتصادى » (٢) .

أى أن هـذه البلاد غير المتقدمة ، التى تعانى الأميـة ، والنقص فى المبانى المدرسـية والمدرسين ، تنفق مواردها المحـدودة على انواع من التعليم ، لا تتفق مع متطلباتها الحقيقية ، ونتيجة لذلك تتوفر لديها أعداد من العلماء والقوى البشرية ذات المستوى العالى ، لا تحتاج اليها ، ولا تجد لنفسها مكانا فيها ، فتضطر الى الهجرة الى البـلاد المتقدمة ، فقد بلغ عدد المهاجرين من هـذه البلاد المتقـدمة « فى الســتينات » ، « حوالى ٣٠٠٫٠٠٠ فرد فى الســنة . ويبلغ عدد المـدربين منهم تدريبـا عاليـا حوالى ١٥ ٪ ، أى ما يقرب من ٥٠٫٠٠٠ شخص . وتصبح الخسارة كبيرة ، لو أن الدول النامية كانت تستطيع أن تستفيد من هـذه الأعداد استفادة كاملة ، باستخدامهم فى عملية التنمية اسـتخداما فعـالا » (٣) ، بـدلا من

---

(١) أ . ت . فلاندر : « التدريب المهنى : هل تكون له نظم ، أم يظل (تروسـا) فى الادارة الاقتصادية» — ترجمة أحمد خاكى — **مستقبل التربية** — تصدر عن مجلة رسالة اليونسكو ومركز مطبوعات اليونسكو — العـدد السابع — السـنة الثانية — يوليو ١٩٧٤ (التعليم الثـانوى والتـدريب والعمالة) ، ص ٤٣٣ ، ٤٣٤ .

(٢) آدم كيرل : استراتيجية التعليم فى المجتمعات النامية ، دراسـة العوامل التربوية والاجتماعية ، وعلاقتها بالنمو الاقتصادى — ترجمة سامى الجمال — مراجعة د. عبد العزيز القوصى — الجهـاز العربى لمحو الأميـة وتعليم الكبار ، ص ١٣ .

(٣) البنـاء العصرى للدولة ، وهجرة الموهوبين — وزارة التعـليم العـالى — الادارة العامة للنشاط الثقافى والعلمى الدولى — رقم (٣٧) ، ص ٣ .

إضطرارها هـذه الصفوة الممتازة من أبنائها ، الى أن تمكن الدول الأقـدر على معرفة قيمتها ، من (سرقتها) منها — على حد تعبير احدى الدراسات التى تناولت هـذا الموضوع ، واعتبرته سـلاحا من أسلحة (الاستعمار الجديد) ، ضد البلاد الآخذة فى التقدم (١) .

ويرى هيوسيتون واطسون ، أن أخطر ما يهدد هـذه البلاد بحق ، هو طبقتها (المثقفة) (٢) ، فهى التى تتـولى عادة توجيـه الأمور بهـا ، وهى التى تشرف على التعليم بها ، وتديره ، وتموله من الميزانية العـامة للدولة ، وهى — فى سياساتها — تتطلع دائما الى البلاد المتقدمة ، تنقل عنها مؤسساتها ونظم حياتها ، ناسية « أن المدنية الغربية هى نتـاج نمو سياسى واقتصادى وثقافى ، وتطور على طول المدى ، مما لم تعهده البلدان المتخلفة ، والقيام بعملية نقل مفاجئـة ، تنقل بهـا ثمار المدنية الى تربة مختلفـة ، ليس بالمهمة السـهلة البسـيطة ، كما يبدو الحـال فى أول وهلة » (٣) . ولذلك فان هـذه الطبقة (المثقفة) ، التى توجه أمور هـذه البلاد ، « لا تبذل من العناية بتكوين رأس المـال البشرى ، قدرا يتناسب مع عنايتها بتكوين رأس المـال المادى » ، « مما يمثل خطرا يعرقل جهودها فى التنمية الاقتصادية » ، لأن « زيادة الثروة المـادية فى المجتمع لا يمكن أن تستمر ، دون أن يصـاحبها زيادة فى الثروة الوطنية من القوى البشرية المتعلمة والمدربة ، والمزودة بالمهارات والفنون الانتاجية ، وبالثقافات والوعى الكافى بالسلوك الاجتماعى ، والعلاقات الاجتماعية والاقتصادية » (٤) .

---

(١) محمد عبد الفتاح أبو الفضل : الاستعمار الجديد والدول النامية — المجلس الأعلى للشئون الاسلامية — القاهرة — ١٩٦٩ ، ص ٤١ .

(٢) واضح هنـا أن واطسـون — أو مترجم كتـابه — يسـتخدم (المثقف) — خطأ — بمعنى (المتعلم) ، فكل النـاس مثقفون ، حتى ولو كانوا أميين ، ولكنه خطأ شائع ، نحب أن ننبه اليه .

(٣) هيوسيتون واطسون : ثورة العصر ، بحث فى فلسفة السياسة والاجتماع — الكتاب الأول من سلسلة (كتب الناقوس) — ترجمة محمـد رفعـت — مكتبـة الأنجلو المصرية ، ص ١٠٥ .

(٤) الدكتور محمود أحمد الشافعى : « التخطيط القومى ، ومستلزماته من التدريب والمتدربين » — أبحاث فى التدريب على تنمية المجتمع — الحلقة الدراسية لاتدريب على تنمية المجتمع فى الدول العربية — القاهرة — ١٩٦٣ — مركز تنميـة المجتمع فى العـالم العربى — سرس الليـان — ١٩٦٤ ، ص ٢٣ ، ٢٤ .

وتكون النتيجة فشل المشروعات الاقتصادية أيضا ، مما يؤدى الى مزيد من التخلف ، ومزيد من الاحساس العام بالفشل ، وفقدان للثقة بالنفس، يزيد (التمزق) الذى تتميز به هذه البلاد .

وهذا (التخبط) فى السياسة العامة للدولة ، فى هذه البلاد المحدودة الموارد والامكانيات ، ينعكس على السياسة التعليمية ايضا ، فنجدد غالبيتها عاجزة بالفعل عن تحقيق الالزام ، والعناية بالتعليم الابتدائى ، ومع ذلك فهى تهتم اهتماما خاصا بالتعليم الجامعى ، لا لحاجة قومية ملحة الى هذا النوع من التعليم ، كما سبق ، ولكن لأن الجامعات عندها ، تمثل «رمزا بالغ الأهمية ، للمكانة القومية ، ونصبا تذكاريا للثقافة المحلية » ، «على الرغم من النفقات الباهظة التىتتكلفها هذه الجامعات»(١)، ولذلك نجد جامعات هذه البلاد تعانى من « نقص كبير فى المنشآت ، ونقص فى الأساتذة والمحاضرين ، وفى المعدات ، وخاصة المعدات المعملية » ، و « فى عدم الكفاية فى التعليم الثانوى ، أو الافتقار الى الطلبة الذين يعدون الاعداد اللائق » ، أو « فى التنظيم والتوجيه ، الذى يجعل التعليم العالى غير متلائم مع احتياجات الاقتصاد والتكنولوجيا الحديثة » (٢) .

وفى حدود هذا الاطار العام ، الذى تتميز به الأيديولوجيا فى البلاد غير المتقدمة ، من حيث التخبط والتمزق ، فى مقابل التكامل والتطور الطبيعى الواثق من نفسه فى البلاد المتقدمة — نجد هذه البلاد غير المتقدمة تتفاوت فيما بينها من حيث هذا التخبط والتمزق ، مما ينعكس انعكاسات مختلفة على الأيديولوجيا السائدة فى كل بلد من هذه البلاد ، والمؤثرة فى حركة المجتمع عموما ، وفى نظام التعليم به بصفة خاصة ، ولكن هذه النظم فى عمومها تعانى مشكلات كبرى ، تختلف فى حدتها من بلد الى بلد ، منها نقص المبانى المدرسية الصالحة ، ونقص المدرسين،وغلبة الجانب النظرىعلى التعليم، وفسادالادارة التعليمية، والادارة المدرسية ، ومركزية التعليم ، وعدم وجود سياسة تعليمية واضحة محددة ، وعدم وجود خطة قومية محددة للتعليم ، وخضوع سياسة التعليم — لذلك — للأهواء الشخصية للوزير المسئول عن التربية والتعليم ، أو لرئيس الوزراء ، أو رئيس الدولة — وعدم كفاية الميزانية التعليمية ، وعدم اتصال المناهج بالبيئة ، وارتباطها بمناهج التعليم فى البلاد المتقدمة .

---

(١) فردريك هاربيسون ، وتشالز أ. مايرز (مرجع سابق) ، ص ٩٨ .
(٢) تدريب الموظفين العلميين والفنيين (مرجع سابق) ، ص ٨ ، ٩ .

وتعتبر القوى أو العـوامل التاريخية هى المسئولة بالدرجـة الأولى — كما سبق — عن هـذه المشكلات كلهـا ، مسئوليتها عن ذلك التخطيط والتمزق ، الذى يوشك أن يطحن هـذه البلاد طحنا .

ولنا عود الى الأيديولوجيا والتربيـة فى هـذه البـلاد مرة ثانيـة فى الباب الخامس — الأخير — من الكتاب .

ثانيا — العوامل الجغرافية

تكاد العوامل الجغرافية أن تكون أهم العوامل الطبيعية التى تؤثر فى حياة الناس ، وتطبعهم بطابع معين ، يتميزون به عن غيرهم من الجماعات والشعوب ، سواء فى ذلك ما يتصل بالتضاريس ، وما يتصل بالأحـوال الجوية ، المتعلقة بالحرارة والبرودة واعتدال الجو .

ذلك أن « موقع الاقليم ، وطبيعته الجغرافيـة ، بوديانه وصحاريه ، وأنهـاره ومدنه ، وجبـاله وهضـابه ، وما يحيط به من بحار » ، يؤثر « فى تكوين الشعب وعقليته ، ونرى هـذا فى حوض البحر الأبيض المتوسط مثلا ، ممـا حـدا الى تكوين عقليـة لاتينية لهـا ذاتيتها ، لشعوب شاطىء شمال هـذا الحوض » ، قوامها « التفتيت والذاتية . ويرى عكس هـذا الوضع فى البـلاد الأنجلو — سكسونية ، فان طبيعـة الجـزر والوديان والسهول ، تجعل منها وحدة ، تدفع نحو تضافر الشعوب هناك ، وتضامن الناس فى مواجهة البرودة وقسوة الطبيعة » (١) .

ومن الدارسين من يبالغ فى تقدير هـذه العوامل الجغرافية ، فيربط بين درجة التقدم الاقتصادى ، وبالتالى درجة الحضـارة ، وبين الأحوال الجوية المختلفة ، « فالأقاليم الحـارة لا تبعث على العمـل ، لأن شـدة حرارتها تدعو الى الخمول والكسل ، كمـا أن وفرة ما تجـود به تجعـل الانسان لا يبذل الا اليسـير من الجهـد فى سـبيل قضـاء حاجاته » . « وكذلك الأقاليم المتجمدة ، لا تساعد على التقدم الاقتصادى » . « ولذلك كانت الأقاليم المعتدلة هى أفضل الأقاليم » ، « ولذا كان جوها معوانا على العمـل ، وكانت موطـن المدنيـات المختلفـة ، فتـكاثر فيهـا الجنس البشرى » (٢) .

---

(١) الدكتور احمد سويلم العـمرى : بحـوث فى المجتمـع العـربى (دراسات سياسية) — مكتبة الأنجلو المصرية — ١٩٦٠ ص ٦٧ ، ٦٨ .

(٢) الدكتور أحمد محمـد ابراهيم : الاقتصـاد السياسى — الجـزء الاول — الطبعة الثالثة — المطبعة الاميرية ببولاق — ١٩٣٥ ، ص ١٠٤ .

بل ان من هؤلاء الدارسين ، من يلفت نظره ، أن « جميع الشعوب الفاتحة تقريبا جاءت من الشمال » ، « فانه لما كانت هذه الشعوب مضطرة الى العمل ، كدحا بلا ملل ، لكى تحصل على العيش ، فقد أصبحت نشيطة وواسعة الحيلة » (١) .

ولسنا نريد أن نبالغ فى تقدير أهمية العوامل الجغرافية ، فنعزو اليها كل شىء ، كما تفعل الدراسات السابقة ، ولكننا فى الوقت ذاته نستطيع أن نقرر أن العوامل الجغرافية تحدد كثيرا من المسائل المتصلة بشعب من الشعوب ، ومن أهم هذه المسائل ، النواحى الاقتصادية ، « فالحياة الاقتصادية لكل أمة ، تكيفت الى مدى بعيد ، بفعل الظروف الجغرافية » (٢) — على نحو ما سنرى عند الحديث عن العوامل الاقتصادية فيما بعد .

ولا يقف تأثير العوامل الجغرافية عند حد الحياة الاقتصادية والوان النشاط الاقتصادى وأنواع المحصولات ، وما الى ذلك ، ولكنها تتعدى ذلك « فتؤثر تأثيرا كبيرا فى نفسيات الناس ، وطريقة حياتهم » (٣) ، وفى « كل ناحية من حياة الشعب » (٤) .

وقد رأينا فى الفصل الأول ، عند الحديث عن (الأيديولوجيا والتربية عند الأغريق) القدماء ، كيف كانت العوامل الجغرافية هي التى تقف وراء ذلك التناقض — ثم الصراع — الأيديولوجى ، بين المجتمعين اليونانيين القديمين : اثينا واسبرطة ، وأن هذا التناقض كان له انعكاسه على نظامى التربية فى المجتمعين (٥) .

ويؤكد الدارسون تلك الحقيقة التى رأيناها فى المجتمع الأغريقى القديم ، فيربطون بين العوامل أو الظروف الجغرافية ، وبين حركة العلم عموما ، فى كل مجتمع من المجتمعات ، فيقسم الدوميلى العلم القديم

---

(١) جروف ساموپل داو : كتاب المجتمع ومشاكله ، مقدمة لمبادىء علم الاجتماع — ترجمة ابراهيم رمزى — المطبعة الاميرية ببولاق — ١٩٣٨ ، ص ١٧ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١٩ .

(3) JAMES, ALOUZA : Commerce, Stage I, An Introductory Textbook on Business Economics ; Ninth Edition, Sir Isaac Pitman and Sons Ltd., London, p. 14.

(٤) جروف ساموپل داو (مرجع سابق) ، ص ١٨ .

(٥) أرجع الى ص ٣٣ — ٣٧ من الكتاب .

الى ثلاث مجموعات للبحث والتأليف العلمى ، يمكن جعلها مستقلة بعضها عن بعض :

(أ) عام الصين فى المشرق الأقصى .

(ب) علم الهند فى شبه جزيرة الكنج .

(ج) علم حوض البحر الأبيض المتوسط ، وهو ذلك العلم الذى كان نموه عاملا على تحقيق نشأة العلم العالمى الحديث . وهو يشمل حضارات مصر ، وما بين النهرين ، والاغريق القدماء » (١) .

ومع ذلك ، يجعل المرحوم عباس العقاد العلم فى الهند ، أقرب الى العلم فى مصر وما وراء النهرين وعند الرومان ، وأبعد عن علم اليونانيين ، فى طبيعته . ويرى أن « الهند ومصر وبلاد ما وراء النهرين وبلاد الدولة الرومانية ، كانت على درجة عالية من الحضارة ، وعلى حظ وافر من العلوم والصناعات ، ولكنها لم تبلغ من الحضارة والعلم والصناعة مبلغ البلاد التى قامت فيها الدول الكبرى ، وقل فيها شيوع الفلسفة ، ونبوغ الفلاسفة » (٢) .

فشيوع الفلسفة كان سمة (العلم) اليونانى ، بينما كانت الناحية التطبيقية ، هى سمة (العلم) فى تلك المجتمعات الأخرى . ومرة ثانية يعود الاختلاف هنا الى الظروف الجغرافية ، ومدى الحاجة الى هذا العلم ، وهل يكون لمجرد المتعة العقلية ، أم لتحقيق فائدة عملية ؟

وكان ابن خلدون ،من أوائل من حاولوا الربط بين الظروف الجغرافية، ودرجة التقدم العقلى ، ربطا علميا ، على طبيعته التى جرى عليها فى (مقدمته) المشهورة ، فهو يرى أن سكان الصحراء ، « يفقدون الحبوب والأدم جملة، وانما أغذيتهم وأقواتهم الألبان واللحوم» ، «وتجد مع ذلك هؤلاء الفاقدين للحبوب والأدم من أهل القفار ، أحسن حالا فى جسومهم وأخلاقهم ، من أهل التلول ، المنغمسين فى العيش ، فألوانهم أصفى ، وأبدانهم أنقى ، وأشكالهم أتم

---

(١) الدوميلى : العلم عند العرب ، وأثره فى تطور العلم العالمى — نقله الى العربية الدكتور عبد الحليم النجار ، والدكتور محمد يوسف موسى — قام بمراجعته على الأصل الفرنسى الدكتور حسين فوزى — — جامعة الدول العربية — الادارة الثقافية — الطبعة الأولى — دار القلم — ١٩٦٢ ، ص ٢٣ ، ٢٤ .

(٢) عباس محمود العقاد : التفكير فريضة اسلامية — الطبعة الأولى (المؤتمر الاسلامى) — دار القلم ، ص ٦٥ .

وأحسن ، وأخلاقهم أبعد من الانحراف ، وأذهانهم أثقب فى المعارف والادراكات » (١) .

وقد اكد العلم الحديث ما ذهب اليه ابن خلدون منذ قرابة ستة قرون، فقد خلق الانسان — فى نظر العلم الحديث — « من تراب الأرض ، ولهذا السبب تتأثر وجوه نشاطه الفسيولوجية والعقلية تأثرا كبيرا بالتكوين الجغرافى ، للبلد الذى يعيش فيه ، وطبيعة الحيوانات والنباتات التى يطعمها عادة . كذلك يتوقف بناؤه ووظائفه ، على اختياره لعناصر معينة من بين الأطعمة النباتية والحيوانية ، الموضوعة تحت تصرفه » (٢) .

ولا جدال فى أن للعوامل الجغرافية تأثيرا واضحا فى الأيديولوجيا السائدة فى المجتمع ، والمؤثرة فى كل فرد من أفراده ، فهى تؤدى — بالاضافة الى ما سبق — الى احتكاك هذا المجتمع بغيره من المجتمعات ، مما يؤدى الى التفاعل الثقافى والحضارى مع المجتمعات الأخرى ، أو عدم احتكاكه وعدم تفاعله ، وهى التى تؤدى — بالتالى — الى (انفتاح) هذا الشعب على العالم الخارجى ، أو (انغلاقه) على نفسه ، كما تؤدى الى (تطوره) وتقدمه ، أو جموده وتخلفه .

ولا يقف هذا التفاعل ، وذلك التطور ، الناتج عن الظروف الجغرافية، عند حد ، بل انها تؤثر فى مختلف النواحى المتصلة بذلك الشعب ، بما فى ذلك تربيته لأبنائه ، ونظامه التعليمى ، فيتطور هذا النظام التعليمى ، أو يظل جامدا .

ومن ناحية أخرى ، فان النشاط التعليمى ، ونظام التربية عموما ، انما دار — ويدور — حول ألوان النشاط الاقتصادى الموجودة فى المجتمع ، والتى تعود بالدرجة الأولى الى ظروف البيئة الجغرافية ، وما توفره لأبنائها من موارد طبيعية ، يقتاتون منها ، ويعيشون عليها .

ولا زال للعوامل الجغرافية — بالاضافة الى ما سبق — آثار واضحة فى نظم التعليم المعاصرة ، سواء فى المبانى المدرسية ، وفى تنظيم التعليم ، وفى محتويات البرامج ، ونوع الأدوات المستخدمة ، وفى ادارة التعليم وتمويله .

---

(١) العلامة عبد الرحمن بن خلدون (مرجع سابق) ، ص ٩٨ .

(٢) الكسيس كاريل : الانسان ، ذلك المجهول — تعريب : شفيق أسعد فريد — مكتبة المعارف — بيروت — ١٩٧٤ ، ص ١٠٥ .

فمن حيث **أثرها فى المبانى المدرسية** ، نجد « العوامل الجغرافية تؤثر فى المبانى المدرسية ، سواء فى نمط الهندسة البنائية ومواد البناء ، سواء كانت من الحجر ، أو من الخشب ، أو من الطين ، أو من القصب — وفى حاجة هذه المبانى الى أجهزة للتدفئة فى البلاد الباردة ، وأجهزة للتبريد فى البلاد الحارة ، واستغنائها عن النوعين من الأجهزة فى البلاد المعتدلة »(١) ، كما أن بناء المدارس المكشوفة فى البلاد الشمالية الباردة ، مستحيل — على حد تعبير هانز — نظرا لشتائها القارس ، وعواصفها الثلجية العنيفة ، بينما نجد هذا النوع من المدارس هو النمط السائد فى كثير من البلاد الحارة (٢) .

ويذكر الأستاذ الدكتور محمد قدرى لطفى ، فى دراسته لنظام التعليم فى الفليبين ، أن مكتب المدارس العامة ، يعانى مشكلة أساسية ، نتيجة للأعاصير الشديدة ، التى تقصف بالأبنية أحيانا ، وهى « تزويد المدارس بالأبنية والوسائل التعليمية المختلفة ، وقد وضع المكتب بعد دراسات متعددة ، حلا لمشكلة المبانى المدرسية ، على أساس اقامة مبان دائمة للمدارس ، بتكاليف قليلة ، وتقام هذه المبانى فى شكل وحدات بنائية ، تسمح باضافة مبان جديدة بداخلها ، لتواجه الزيادة فى عدد التلاميذ ، دون احداث تغيير فى البناء الأصلى .

ويراعى فى المبانى المدرسية ملاءمتها للأحوال الجوية والأعاصير التى تقصف بالأبنية . وقد تبنى فصول مؤقتة من الخشب أو القصب » (٣) .

اما من حيث **تنظيم التعليم** ، فان هانز هنا يقسم بلاد العالم الى ثلاث مجموعات من البلاد ، هى مجموعة البلاد الشمالية ، الباردة ، ومجموعة بلاد حوض البحر الأبيض المتوسط ، المعتدلة ، ومجموعة البلاد الاستوائية وشبه الاستوائية ، الحارة .

---

(١) عبد الغنى سيد أحمد عبود : دراسة مقارنة لتمويل التعليم فى الجمهورية العربية المتحدة ، والولايات المتحدة الأمريكية ، والاتحاد السوفيتى ، وفرنسا ، وانجلترا — رسالة مقدمة الى كلية التربية بجامعة عين شمس ، للحصول على درجة الماجستير (جامعة عين شمس — كلية التربية — قسم التربية المقارنة) — القاهرة — ١٩٦٥ ، ص ٤٠ .

(2) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 64.

(٣) دكتور محمد قدرى لطفى (مرجع سابق) ، ص ٢٨٩ .

ففى البلاد الشمالية الباردة، مثل الدنمرك وفنلندا والنرويج والسويد، يلاحظ أن سن الحضور الاجبارى الى المدارس يبدأ متأخرا سنة أو سنتين عن البلاد الأخرى ، لأن برودة الجو الشديدة ، لا تجعل من المناسب التحاق الأطفال بالمدارس ، قبل سن السابعة . وعلى العكس من ذلك ، تسمح الأجواء المعتدلة فى مثل حوض البحر الأبيض المتوسط ، بالحاق الأطفال بالمدارس فى سن مبكرة ، قد تبدأ من الثالثة ، كما هو الحال فى فرنسا واليونان وايطاليا واسبانيا (١) — وكذلك فى مجموعة البلاد الاستوائية وشبه الاستوائية الحارة — وذلك فى مؤسسات الحضانة ورياض الأطفال مثلا .

أما من حيث **محتويات البرامج** ، ونوع الأدوات المستخدمة فى عملية التعليم ، فانها تكون متأثرة بالبيئة الجغرافية التى يعيش فيها المتعلمون ، تأثرها بالظروف الاقتصادية والاجتماعية ، حتى تربط المدرسة بحياة المجتمع ، وتساهم فى حل مشكلات هذا المجتمع .

والمقصود بالبيئة هنا ، هو البيئة المحلية، المحيطة بكل مدرسة ،وليس المجتمع الكبير ، فالمنهج يجب أن يقوم « على استغلال البيئة المحلية ، كمعمل حيوى للدراسة ، وكسب الخبرات المباشرة فى كل المراحل الدراسية، بحيث يتمشى هذا الاستغلال مع مستوى التلاميذ ، وتنتهى جميع المراحل الدراسية ،بأن يفهم التلاميذ القوى الأساسية ،الطبيعية وغير الطبيعية ،التى جعلت هذه البيئة ، على ماهى عليه ، ويفهموا علاقاتها المختلفة ، بالبيئات الأخرى ، القريبة والبعيدة » (٢) .

كما «يجب أن يتضمن المنهج فى المرتبة الأولى ،دراسة القوى والظروف الطبيعية ، التى يتفاعل معها الانسان ، فى كل مرحلة من مراحل التعليم» (٣)، وأن يكون المجتمع الصغير المحيط بالمدرسة — فى القرية أو المدينة — « نقطة البداية ونقطة النهاية ، فى تعليم كل مادة ، منه يستمد التلاميذ

(1) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., pp. 64, 65.

(٢) « المناهج ، وكيف تحقق السياسة التعليمية الجديدة ؟ » — **صحيفة التربية** — تصدرها رابطة خريجى معاهد التربية بالقاهرة — السنة السادسة — العدد الثانى — يناير ١٩٥٤ ، ص ٢٦ (من كلمة الدكتور عبد اللطيف فؤاد ابراهيم) .

(3) COOPER, DAN H.: The Administration of Schools For Better Living, Proceedings of the Co-operative Conference for Administrative Officers of Public and Private Schools ; North-western University, University of Chicago, 1948, Vol. XI ; The University of Chicago Press, Chicago, Illinois, p. 24.

الخبرة ، التى تعد أذهانهم لفهم الحقـــائق التى يتعلمونها ، كما يستمدون المشكلات التى تحفزهم الى البحث والتفكير » (١) .

ومثلما تحـــدد البيئـــة محتويات المنـــاهج والبرامج ، وتتخذ مجـــالا لكسب الخبرات ، فتـــكون خبرات واقعيـــة حيـــة ، فانهـــا يجب أن تكون مصـــدرا للوســـائل والأدوات المستخدمة فى العملية التعليمية ، فان « أهم مصـــدر للوسائل المعينة هو البيئة المحلية ، فهى غنية بالعينـــات » ، و « من منتجات هـــذه البيئة ومواردها ، يستطيع المدرس الحصـــول على ما يلزمه ، لاقامة معرض أو متحف » (٢) .

وبدون أن يدور نشـــاط المدرســـة حول البيئة المحلية المحيطة بها ، وبدون أن تدور مناهجها وبرامجها حـــول ما فى هـــذه البيئة ، يتحـــول ما تقدمه المدرسة ، الى مجرد (كلام نظرى) أجوف ، بعيد عن خبرات المتعلمين ، وتتحول العملية التعليمية الى حفظ وتلقين ، يجتاز بها المتعلمون الامتحان ، ثم سرعان ما ينسونها ، دون أن تترك فى نفوسهم أثرا ايجابيا ملموسا ، يعدلون به سلوكهم ، أو يستطيعون استـــغلال بيئتهم ، وتتحول الأموال التى تنفق على التعليم الى (فاقـــد) ، لا يستفيد به المتعلمون ، ولا يستفيد به المجتمع الذى أنفق هـــذه الأمـــوال .

وأحيانا تخلق البيئة الجغرافيـــة فى مجتمـــع من المجتمعات ، معاهد تعليمية كاملة ، لا مجرد برامج محدودة ، قـــد تكون فريـــدة من نوعهـــا ، لا نظير لها فى بيئات جغرافية أخرى ، حيث نجـــد فى اليـــابان والفلبين كليات لادارة الأعمال والغابات (٣) ، ومدارس لصـــيد السمك ، ومعـــاهد للدراسات العاليـــة البحرية (٤) .

وأما من حيث **ادارة التعليم وتمويله** ، فان العوامل الجغرافيـــة قـــد تفـــرض على البـــلد نظـــاما اداريا معينـــا ، لا يتفق مع أيديولوجيتـــه وتقاليـــده ، كما هو الحال فى استراليا . وعندما يتغافل البـــلد — لأى

---

(١) اسماعيل محمود القبانى : دراســـات فى تنظيم التعليم بمصر — مكتبة النهضة المصرية — ١٩٥٨ ، ص ٤٧ .

(٢) الدكتور أبو الفتوح رضـــوان وآخرون : المدرس ، فى المدرســـة والمجتمع — مكتبة الأنجلو المصرية — ١٩٥٦ ، ص ١٣٥ .

(٣) دكتور محمد قدرى لطفى (مرجع سابق) ، ص ٢٨٤ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٢٨٧ — نقلا عن :

— World Survey of Education, UNESCO, 1955, p. 519.

سبب — هذه الظروف والعوامل الجغرافية ، فلا تستجيب لها ادارة التعليم به ، كما هو الحال فى الولايات المتحدة الأمريكية ، فان ادارة التعليم تعجز عن الوفاء بمسئولياتها التعليمية ، خضوعا لمتطلبات تلك الأيديولوجيا .

وبين البلدين — استراليا والولايات المتحدة — أوجه شبه كثيرة ، فكل منهما قارة أو شبه قارة كاملة ، وكل منهما متنوعة الظروف الجغرافية ، بسبب اتساع أرضها ، وكل منهما تضم بين أرجائها صحراء واسعة ممتدة ، وكل منهما تعتبر (أرض المهاجرين) ، وان كانت الهجرة الى الولايات المتحدة أقدم ، وكل منهما زاد عدد المهاجرين اليها عن أصحاب الأرض الأصليين ، وكل منهما نقل معه الى (الأرض الجديدة) تقاليد وثقافات عديدة ، وكانت تلك التقاليد فى كل منهما هى التقاليد الأوربية عموما ، والتقاليد البريطانية خصوصا ، وتقوم تلك التقاليد — فيما تقوم عليه — على (الحكم الذاتى) .

وقد كانت تلك التقاليد الادارية الانجليزية ، التى تقوم على الحكم الذاتى أو المحلى ، وعلى ادارة شئون التعليم وتمويله محليا ، لا تتفق مع الظروف الجغرافية للبلدين ، لأنها لن تؤدى الى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بالنسبة لمختلف المناطق المحلية — وتكافؤ الفرص جزء هام من تلك التقاليد الأوربية ، التى نقلها المهاجرون معهم الى (الأرض الجديدة) ، فى البلدين .

وخضعت استراليا ، فى ادارة تعليمها وتمويله ، لمتطلبات الظروف والعوامل الجغرافية ، فتخلت عن تقاليدها وأيديولوجيتها ، واتبعت سبيل (المركزية) ، أما الولايات المتحدة ، فكان سلطان التقاليد والأيديولوجيا فيها ، أقوى من سلطان العوامل الجغرافية ، فاتبعت سبيل (اللامركزية) . وكانت النتيجة أن استطاعت استراليا أن تحقق تكافؤا الفرص بين مختلف مناطقها المحلية بشكل أفضل ، بينما عجزت الولايات المتحدة عن تحقيق هذا المبدأ ، فقد اتضح أن « الفرق بين أحسن المدارس وأسوئها كبير جدا ، لدرجة استرعت انتباه خبراء التربية فى أمريكا وأوربا » (١) ، فقد لاحظ بطس Butts أن متوسط ما أنفقته بعض الولايات على المتعلم بها ، قد وصل الى خمس ما انفقته ولايات أخرى (٢) ، وان كان الوضع قد تحسن عن ذلك كثيرا فى السنوات

(1) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 81.

(2) BUTTS, R. FREEMAN ; Op. Cit., p. 526.

التالية ، فقد بلغ نصيب كل متعلم من نفقات التعليم ، حسب متوسط حضوره اليومى ، سنة ١٩٥٦/٥٥ ، مثلا :

٣٨٨ دولارا فى المتوسط ، وكان هذا الرقم يتفاوت « بين ١٧١ دولارا فى احـــدى الولايات ، و ٥٨٤ دولارا فى ولاية أخرى .

وعلى ذلك ، كان نصيب كل فرد من نفقات التعليم فى أعلى الولايات مستوى، يزيد على ثلاثة أمثال نصيب الفرد منها ، فى أقل الولايات مستوى.

وكذلك تفاوت متوسط المرتب السنوى لأعضـــاء هيئة التدريس بين ٢٫٣٧٨ دولارا ، و ٥٫٢٧٧ دولارا ، وكـــان المتوســـط الســـنوى هو ٤٫١٥٦ دولارا » (١) .

ومعنى ذلك أن متوسط المرتب السنوى لأعضاء هيئة التدريس أيضا قد تفـــاوت بين الولايات ، فوصل فى بعض الولايات الى نصف المتـــوســـط القومى العام ، وأكثر قليلا من ثلث المتوسط السنوى لأعضاء هيئة التدريس فى بعض الولايات ، ممـــا لابد أن ينعكس على مســـتوى أداء المدرســـين ، فيتفاوت من ولاية الى ولاية .

وأكثر من ذلك أن هنـــاك ــ نتيجة للامركزية أيضـــا ــ « ما يقرب من نصف مليون من الفصـــول الدراســـية تمول تمويلا غير كاف ، ممـــا يجعـــل مســـتواها أقل من المســـتوى الذى يمكن للأمريكيين أن يتخـــذوه للتعليم العـــام » (٢) .

واستراليـــا ــ على حـــد تعبـــير هانز ــ « قارة تســـاوى أوربا فى المســـاحة ، وبهـــا اكبـــر صـــحراء فى العـــالم » (٣) ، وبهـــا ســـتة مدن رئسية هى : سيدنى Sydney وملبورن Melbourne

(1) Statistical Summary of Education, 1955 - 56, Chapter 1, Biennial Survery of Education in the United States. 1955 - 56; U. S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, OE 10003, p. 40.

(٢) دكتور وهيب ابراهيم سمعان : دراسات فى التـــربية المقـــارنة (مرجع سابق) ، ص ١٢٩ ــ نقلا عن :

— MORT, PAUL R. : Federal Support for Public Education, p. 1.

(3) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 66.

وبرسبين Brisbane وأديليد Adelaide وبيرت Perth وهوبارت Hobart ، يقيم بها ٧٤٪ من سكان استراليا ، أما الـ ٢٦٪ الباقون ، فيقيمون فى بقية أجزاء استراليا المتسعة (١) .

ومعنى ذلك أن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لم يكن ليتحقق بها ، بدون المركزية فى ادارة التعليم وتمويله ، حيث تضطلع الحكومة المركزية بالاشراف على التعليم ، لتسد تلك (الهوة) التى لابد أن توجد بين نظام التعليم فى المدن ، حيث يتركز النشاط الاقتصادى والتجارى ، وتتركز الكثافة السكانية ، وتكون الامكانيات أوفر ، لجمع ضرائب تعليمية كافية لتغطية نفقات التعليم ، فى الوقت الذى تكون أعداد المتعلمين فيه كبيرة ، مما يقلل من نفقات التعليم بالنسبة للمتعلم — وبين نظام التعليم فى الصحراء ، حيث تقل الكثافة السكانية بشكل واضح ، وتكون الموارد محدودة تماما ، مما يعنى العجز عن دفع ضرائب تعليمية تذكر ، فى الوقت الذى تكون أعداد المتعلمين فيه محدودة تماما ، مما يزيد من تكلفة كل متعلم .

ورغم تدخل الحكومة المركزية لسد تلك (الهوة) ، فاننا نجد نظامين تعليميين استراليين ، متفاوتين ، أحدهما موجود فى المدن الرئيسية الست ، وهو نظام « شبيه بنظم التعليم فى أمريكا وأوربا ، حيث المدارس كبيرة ، ومجهزة تجهيزا جيدا » (٢) ، والثانى موجود فى بقية أجزاء استراليا ، وهو نظام المدارس الريفية Rural Schools ، ومدارسه صغيرة ، ذات مدرس واحد ، بها من عشرة الى أربعين تلميذا . والمدارس الثانوية فى هذا النظام مركزة فى المدن (٣) . ولولا تدخل الحكومة المركزية ، ما تمكنت كثير من المناطق المحلية ، من انشاء أية مدرسة على الاطلاق .

بالاضافة الى ذلك ، تلجأ الحكومة المركزية الى (وسائل مساعدة) ، تمكنها من تضييق تلك الهوة ، منها : نظام التعليم بالمراسلة ، ونظام المدرسين المتنقلين ، ونظام الزيارات غير المنظمة للمفتشين المتنقلين ، ويستفيد بهذه (الوسائل المساعدة) ، آلاف المتعلمين ، البعيدين عن المدارس ، وفئات منهم يتلقون تمرينهم بهذه الطريقة ، فى السنتين الأولى والثانية لاجازة التدريس للمرحلة الابتدائية .

(1) Ibid., p. 65.
(2) Ibid., p. 65.
(3) Ibid., p. 66.

ومن الطبيعى أن يستلزم التعليم الفنى والجامعى الانتقال الى المدن، ولكن ذلك — على حد تعبير هانز — أمر طبيعى ،يحدث لكثير من طلاب هذين التعليمين ، حتى فى انجلترا (١) .

أما الولايات المتحدة ، فان ظروفها الجغرافية أحسن ، ومع ذلك فان اتباعها النظـام اللامركزى ، يجعل بها ٥١ نظاما تعليميا ، اذ أن لكل ولاية نظامها التعليمى ، ومن ثم فانها تتفاوت فيما بينهـا فى كل شىء ، كما سبق، فان « اختلاف الظروف الاقتصادية ، ونظم الضرائب ، والتنظيم الحكومى ، بين الولايات ، قد نتج عنه أختلاف واضح فىتمـويل المدارس العـامة ، وطرق المساهمة فى المصروفات المدرسية ، حتى أن شكل برنامج المدرسـة العامة ، يختلف بين الجهات المحلية ، حتى فى داخل الولاية الواحدة » (٢) .

ونتيجة للامركزية ، يلاحظ هانز ، وجود نظم تعليمية فى بعض المناطق الفقيرة ، غير صالحة ، وغير قادرة على القيام بالخدمة التعليمية المناسبة ، منها نظام الاقسام الصغيرة Districts (٣) ، الذى لا تتعدى المدرسـة فيه فصلا واحدا ، يدرس فيه مدرس واحد ، لمختلف الاطفال ، من مختلف الأعمار One-teacher School ، والذى يعتبره هانز « أكبر عقبة فى سبيل التقـدم بالتعليم الأمريكى » (٤) — ومنها نظام المدن Township ، فى وسط الغرب ونظام المقاطعات County ، فى الجنوب والباسفيك ، و « هما نظامان أكثر كفاية ، ولهما مدارس أكبر ، وأحسن تجهيزا وتأثيثا » (٥) .

وهكذا تؤدى اللامركزيةفى ادارة التعليم الأمريكى،مع العوامل الجغرافية المؤثرة فى نظام التعليم الأمريكى، «الى وجود نظامين تعليميين، أحدهما كاف، وأن كان يتفاوت فى مدى كفايته ، وهو الموجود فى معظم الولايات الأمريكية ، حيث المدارس كبيرة وكافية ، وذلك حيث الدخل المرتفع ، وحيث النشاط الاقتصـادى والكثافة السكانية ، وثانيهما غير كاف ، وان كان يتفاوت فى مدى عدم كفايته ، وهو الموجود فى الصحراء الأمريكية الواسعة ، وسط الغرب ، وفى الجنوب ، وفى الباسفيك ، حيث الدخل محدود ، والنشاط الاقتصادى محـدود ، والكثـافة السكانية قليـلة ، ومسئوليات التعليم أكبر — وبين النظامين هوة كبيرة ، لا يمكن سدها فى ظل النظام اللامركزى» و (سلبية) الحكومة الفيدرالية .

---

(1) Ibid., p. 66.

(2) BARR, W. MONFORT : American Public School Finance, American Book Company, New-York, 1960, p. 20.

(3) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 275.

(4) Ibid., p. 275.

(5) Ibid., p. 275.

ثالثا — العوامل الاقتصادية

رأينا — عند الحديث عن العوامل الجغرافية — أن جزءا أساسيا من أثر العوامل الجغرافية فى التشكيل الأيديولوجى للأفراد والمجتمعات ، وفى التأثير فى نظم التعليم ، انما يأتى بطريقة غير مباشرة ، نتيجة لوقوف العوامل الجغرافية وراء مصادر الثروة الموجودة بالبلد ، وبالتالى وراء ألوان النشاط الاقتصادى الموجودة به — وحول هذا النشاط الاقتصادى ، تدور البرامج والمناهج ، أو يجب أن تدور ، وبدون ذلك يكون نظام التعليم — على حد تعبير هانز — معلقا فى الهواء (١) .

ومن قديم يربط الدارسون بين **البناء الاقتصادى** للمجتمع ، وحاجات هذا البناء ، وبين نظم التعليم ، ومحتويات البرامج ، فيربطون بين اختراع الكتابة مثلا ، وبين الحاجة الاقتصادية الملحة اليها ، حيث وجدوا أن الكتابة كانت « أكثر انتشارا حيث توجد طبقة من التجار ، لأن تلك الطبقة استكشفت الكتابة منذ أقدم العصور ، لتستفيد منها فى ضبط الحسابات ، وتيسير الاتصالات » (٢) . وهنا يذكرنا ديوى بأن اختراع الكتابة هذا ، قد أدى الى « ثورة فى كل جهازنا التعليمى » (٣) .

كذلك يلاحظ الدارسون ، أن « أول علوم المصريين ، كان بالضرورة علم الزراعة ، الذى تقدموا فيه كثيرا . وكان للنيل أثر كبير فى تلون الفكر المصرى ، لأنه هو الذى وجه جهود المصريين فى أول الأمر الى الحياة الزراعية والعلوم الهندسية والفلكية ، ثم بقية العلوم المتعلقة بذلك ، لعرفان فصول السنة ، وأوقات الزراعة ، ومساحة الأرض ، وتنظيم المساحات الزراعية » (٤) .

وقد رأينا ، عند الحديث عن الأيديولوجيا والتربية فى المجتمع الأغريقى ، فى الفصل الأول ، أن النشاط التجارى والأزدهار الاقتصادى ، الذى تمتع به أبناء أثينا ، كان من العوامل التى أكسبت الشخصية الأثينية صفة التفتح والتفاؤل والانطلاق ، وأن ذلك انعكس على نظامهم التعليمى ، فكان ديمقراطيا مرنا متقدما — بينما كان النشاط الزراعى المحدود الذى يمارسه أبناء اسبرطة ، من العوامل التى أكسبت الشخصية الاسبرطية صفة

---

(1) Ibid., p. 84.

(٢) كلنتون هارتلى جراتان (مرجع سابق) ، ص ٣١ .

(3) DEWEY, JOHN : Education To-day ; G. P. Putman's Sons, New-York, 1940, p. 234.

(٤) السيد محمود أبو الفيض المنوفى (مرجع سابق) ، ص ٧ .

الجمود والخشونة والبدائية ، وأن ذلك انعكس على نظامهم التعليمى ، فكان جامدا متخلفا (١) .

وتستمر العلاقة بين البناء الاقتصادى وحاجات هذا البناء ، وبين نظم التعليم ومحتويات البرامج ، حتى فى العصور الوسطى ، حيث يرى لانسلوت هوجبن ، ان تدريس العلوم فى الجامعات الانجليزية مثلا ، لم يكن موجها — حتى منتصف القرن التاسع عشر — « لفائدة رجال الصناعة ، الذين فازوا بقيادة المجتمع البريطانى » ، وانما « كان تدريس العلوم فى الجامعات يستمد الوحى من رجال التجارة ، فى المرحلة السابقة من التطور الاجتماعى البريطانى ، فبنفوذهم كان للفلك المكان الأسمى بين فروع العلوم الطبيعية ، اذ كانت الملاحة المأمونة تعتمد على المعرفة الفلكية » . «ولم تتفوق الفيزياء فى المكانة على الفلك ، الا عندما تفوق نفوذ التصنيع على نفوذ التجارة » (٢) .

وقد كان هذا الاتصال بين البناء الاقتصادى ونظام التعليم ، هو الذى طور الدراسة فى الجامعات الأوربية بعد الثورة الصناعية ، فقد كان المسئولون عن الجامعات يحتقرون الدراسات العملية والفنية ، ولذلك كانت الدراسات الجامعية كلها ، دراسات نظرية ميتافيزيقية ، وكانت الدراسات العملية والفنية والهندسية والزراعية والطبية وغيرها ، تقدم فى معاهد تكنولوجية ، خارج الجامعات .

وبانشاء جامعة هالى Halle سنة ١٦٩٤ ، وجامعة جوتنجن Gotengen سنة ١٨٣٧ ، ثم بانشاء جامعة برلين Berlin سنة ١٨٠٩ ، وتحطيمها للمفاهيم القديمة للجامعة ، لم تعد الدراسة الجامعية مجرد دراسة نظرية ميتافيزيقية ، بعيدة عن الحياة ، بل صارت دراسة حية ، تجعل من الجامعة جزءا من الحياة ، لا برجا عاجيا معزولا عنها ، ومن ثم ضمت الجامعة « الى كلياتها التقليدية ، الكليات التكنولوجية ، كالطب والهندسة والزراعة

---

(١) أرجع الى ص ٣٤ — ٣٧ من الكتاب .

(٢) لانسلوت هوجبن : العلم للمواطن — ترجمة دكتور عطية عبد السلام عاشور ، ودكتور سيد رمضان هدارة — مراجعة دكتور محمد مرسى أحمد — رقم (١٠١) من (الالف كتاب) — الجزء الثالث — دار الفكر العربى — ١٩٦٣ ، ص ٣٢٠ .

وللصيدلة » ، كما نشأت « جامعات تكنولوجية خاصة ، كجامعة زيورخ الهندسية ، ومعهد ماساشوستس للتكنولوجيا بأمريكا » (١) .

وقد زادت هذه الصلة بين نظام التعليم والبناء الاقتصادى عموما ، منذ تأكدت — بعد الثورة الصناعية — قوة العلاقة بين (التعليم) ، و (التقدم الاقتصادى) ، حيث صار التعليم « عملية تنمية اقتصادية مربحة، تؤدى الى النمو الاقتصادى » (٢) ، عن طريق اعداده « أعضاء معينين من المجتمع ، للقيام بدور فعال فى عملية التغير » (٣) ، وصارت قدرة النظام التعليمى على القيام بوظيفته هذه ، رهنا بارتباطه بالبناء الاقتصادى للمجتمع، وألوان النشاط الاقتصادى الموجودة به، والتى تتطلبها حركة تقدمه.

ويلفت هانز نظرنا هنا ، الى أن هذه الصلة بين النظام التعليمى والبناء الاقتصادى ، قد أتخذت لها مظهرين ، كان لهما أثران مختلفان على نظم التعليم ، أحدهما هو (التطور الاقتصادى) ، والثانى هو (الثورة الاقتصادية) .

والنموذج الواضح لهذا (التطور الاقتصادى) وأثره على التعليم ، هو ماتم فى انجلترا ، بعد الثورة الصناعية فى القرن الثامن عشر ، حيث أحدثت هذه الثورة تغييرات اجتماعية خطيرة ، فقد « انتقلت مراكز التعداد الى المناطق الداخلية بالبلاد ومنطقة لندن ، وتغيرت مهن ملايين الناس ، وتبدلت الحياة فى المناطق الريفية الفسيحة ، المحيطة بهذه المناطق ، فأصبحت مناطق شعبية متجمعة ، فى مدن جديدة عملاقة .

---

(١)علية على على فرج : دراسة مقارنة لدور التعليم العالى فى التطور الثقافى لبعض الدول العربية النامية (للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة فى التربية) — جامعة عين شمس — كلية التربية — قسم التربية المقارنة والادارة التعلمية — ١٩٧١ ، ص ٦١ .

(2) Outline of a Plan for African Educationl Development; Confeence of African States on the Development fo Education in Africa, Addis-Abbaba, 15 - 25 May 1961, United Nations Conference of African States on the Development fo Education

(٣) د . جوسلين : المدرسة والمجتمع العصرى — ترجمة الدكتور محمد قدرى لطفى وآخرين — عالم الكتب — ١٩٧٢ ، ص ٨٦ .

وأصبح النظام التعليمى فى انجلترا القديمة ، غير مكافىء تماما ، لكل هـذه التغيرات ، سـواء فى تزويدها بالمدارس اللازمة والكافيـة ، أو فى مناهجه التقليدية » (١) .

لقد بدأ توزيع المدارس الثانوية، منذ منتصف القرن التاسع عشر، يختل بشدة ، وينحرف عن توزيعه العادل المألوف ، فالأقاليم الزراعية بأعـدادها الثابتة ، كانت تجد مدارسها الثانوية التى تحتاج اليها ، أما الأقاليم الصناعية والمدن ، فكانت على العكس من ذلك . لقد فوجئت بهجوم كبير من المناطـق الزراعية ، لم يمكنها من تدبير المدارس الثانوية الجديدة ، لتمد هذه الجموع بما تحتاج اليه من تعليم ثانوى (٢) .

أما عن (الثورة الاقتصادية) ، فان النموذج الواضح لها هـو ما تـم فى الاتحاد السوفيتى ، بعد الثـورة البلشفية سـنة ١٩١٧ ، حـيث خطط البلاشفة للنهوض بالبلاد فى مختلف المجالات تخطيطا دقيقا حازما ، وضـعوا فيه كل الأمور فى الاعتبار ، فأنشئت المناطق الصناعية الجديـدة ، وزودت بمتطلباتها اللازمة ، من المساكن والخدمات الصحية والمدارس وغيرهـا ، وغيرت المناهج لتناسب هذا التطور المنتظر ، والمخطط له ، ومن ثم لم يكن هذا التطور مفاجئا ، بحيث يخل بالتوازن بين المناطق المختلفـة ، ولذلك يلاحظ هانز أن « مائة وخمسـين سـنة فى الاقتصـاد وتاريخ التربيـة الانجليزيين ، قد اختصرت الى فترة أقل من عشرين سنة ، وأنتجت التغير الأكثر جذرية فى التاريخ » (٣) .

وسـواء تم التغير فى البناء الاقتصادى ، بالتطـور الاقتصادى ، أو بالثورة الاقتصادية ، فان هناك حقيقة أساسية ، هى قوة الصلة بين هـذا البناء الاقتصادى ونظم التعليم ، حتى صارت البرامج والمناهج دائمة التطور والتغير ، بسبب سرعة التغير التكنولوجى الذى يعيشه عالمنا المعاصر ، وقـد صارت هذه الصلة أقوى على مستوى التعليم الجامعى والعالى ، فقد خـلق « ارتباط الجـامعة بحل مشـكلات المجتمع » (٤) صـعوبات ومشـاكل ، جعلت بعض المفكرين « يخشى المزيد من ارتباط الجامعة بحيـاة المجتمـع ،

---

(1) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 69.

(2) Ibid., p. 72.

(3) Ibid., p. 72.

(4) Lord JAMES of RUSHOLME : "Pressures For and Against University Expansion" — THE EXPNDING UNIVERSITY, by NIBLETT, W. R., Incorporating Papers, by : Sir CHRLES MORRIS and others ; Faber and, Faber, London 1962, p. 31.

ويخشى أن تفقد الجامعة موضوعيتها وحريتها » ، حيث « تنجرف الجامعة أكثر وأكثر مما ينبغى . من البحث الاساسى الى البحث التطبيقى ، ومن البحث التطبيقى الى التطبيق نفسه » (١) .

وثمة اثر آخر للعوامل الاقتصادية فى الأيديولوجيا ، وفى نظم التعليم بالتالى ، وذلك من حيث **النظرية الاقتصادية** التى يسير عليها المجتمع .

وربما كان أبسط تعريف للنظرية الاقتصادية وأوضحه ، هو تعريفها بأنها « مسألة قيود أو لا قيود .. أو المسألة بعبارة أخرى ، تتوقف على مقدار تدخل الحكومات بسياستها فى تقييد المعاملة ، داخل البلاد وخارجها » (٢) .

وفى ضوء هذا التعريف ، يمكن أن نقسم أشهر النظم الاقتصادية المعاصرة ، الى نظامين أساسيين ، هما : النظام الرأسمالى ، والنظام الاشتراكى .

ففى النظام الرأسمالى ، تنطلق المعاملات الاقتصادية ، دون تدخل من الدولة بخطة اقتصادية ، أو توجيه من أى نوع ، وانما هى تدع ذلك للرأسماليين أنفسهم ، أفرادا كانوا أو هيئات أو شركات أو مؤسسات .

وقديكون للدولة نشاطها الاقتصادى ، ولكنها تتصرف فيه على أنها هيئة مستقلة ، تدير أمورها بنفسها ، كما يفعل غيرها ، وهى — كغيرها — تخضع للقوانين التى تنظم هذه المعاملات .

وفى النظام الاشتراكى ، تتدخل الدولة فى هذه المعاملات الاقتصادية بالتخطيط والتوجيه والاشراف ، تدخلا قد يكون تاما ، كما هو الحال فى الاشتراكيات المتطرفة ، أو محدودا ، كما هو الحال فى الاشتراكيات المعتدلة .

وتقوم **الرأسمالية** على فلسفة واضحة ، ترى أن الرخاء الاقتصادى ، **انما يتحقق** ، على أساس النشاط الفردى ، والمبادرة الفردية ، المعتمدين على المغامرة الفردية ، والذكاء الفردى .

---

(١) كلارك كير (مرجع سابق) ، ص ١٢٧ .

(٢) ب . ج . وودز : التعاون الاقتصادى وأساليبه — الكتاب الثانى من سلسلة (كتب الناقوس) — مراجعة وتقديم عباس محمود العقاد — مكتبة الأنجلو المصرية ، ص ١٠ (من المقدمة ، للأستاذ عباس محمود العقاد) .

وتعود هذه الفلسفة الى كتاب ومفكرى عصر الاصلاح فى أوربا ، وما تلاه من عصور ، ممن « حرصوا على التأكيد بأن الفرد ، قوة اجتماعية ، ضرورية ونافعة » (١) .

وقد دعم هذه الفلسفة ، ما تحقق بعد عصر الاصلاح من انجازات ، على يد الرأسمالية ، فى « جميع مظاهر الحضارة الحديثة وإنجازاتها »(٢)، فقد « أقيمت فى ظل الرأسمالية المعامل والمصانع ، وأنشئت السكك الحديدية ، وبنيت السفن الكبيرة » ، « فازداد انتاج مختلف الطيبات المادية ، عشرات ومئات الأضعاف ، مما كان عليه فى فترة ما قبل المرحلة الرأسمالية » (٣) .

وتنعكس هذه الفلسفة الرأسمالية على الأيديولوجيا السائدة فى هذه المجتمعات ، فنراها تقو معلى المنافسة ، وتقديس العمل ، لما له من أثر مباشر فى الحصول على المعاش ، وتحقيق الكسب والربح ، كما تقوم هذه الأيديولوجيا على أساس (الصراع) ، بين أصحاب الأعمال والعمال ، وبين الدولة والشركات والمؤسسات ، وعلى أساس (المنافسة) ، بين الشركات والمؤسسات ، وبين الجهات المحلية المختلفة ، وبين الأفراد بعضهم بعضا ، وفى هذا (الاطار) تكونت النقابات فى البلاد الرأسمالية ، لتحمى المنضمين اليها من (أعدائهم) ، والطامعين فى عرقهم ورزقهم .

فالحياة فى ظل الفلسفة الرأسمالية تقوم على (التحدى) ، المبنى على (العمل) ، فهو وحده القادر على خلق (الأمل) فى المستقبل ، و (السعادة) فى الحاضر ، كما تقوم على (التجمع) فى نقابات ، تحمى (الحقوق) من أن تنتهب وتضيع .

وتنعكس هذه الأيديولوجيا السائدة فى المجتمعات الرأسمالية على نظم التعليم بها ، فعلى التعليم أعتمدت الرأسمالية ، فى تحقيق ما حققت من تقدم، فهو الذى قدم لها العلماء والباحثين والمهندسين ، الذين طورت بهم وسائل

---

(١) جورج سول (مرجع سابق) ، ص ٨١ .

(٢) جوزيف شومبيتر : الرأسمالية والاشتراكية والديموقراطية — تعريب وتعليق خيرى حماد — الجزء الأول — العدد (١٨١) من (اخترنا لك) — الدار القومية للطباعة والنشر ، ص ٢٠١ .

(٣) أ . اليكسييف : القانون الاقتصادى للرأسمالية الحديثة — ترجمة اسماعيل عبد الرحمن — دار الفكر — ١٩٥٨ ، ص ٩ .

الانتاج ، وتمكنت من استبدال « العمل اليدوى بالآلات والماكينات ، وظهور اختراعات ، أدت الى ميكنة صناعة الغزل والنسيج ، وصناعة التعدين ، واستخراج الفحم ، وتوجت هذه الثورة فى الصناعة باكتشاف الطاقة البخارية » (١) ، ثم بالتطور الكبير فى استخدام الطاقة فيما بعد ، باكتشاف الطاقة الكهربائية ، ثم الطاقة الذرية .

ومن ثم اهتمت الرأسمالية بعد عصر الاصلاح ، باصلاح نظم التعليم بها ، كما رأينا فى الفصل الأول ، عند الحديث عن (الأيديولوجيا والتربية فى ألمانيا) (٢) ، و (استثمرت) فى الانسان ، جنبا الى جنب مع (استثمارها) فى مختلف المشروعات الأخرى ، وأعتبرت الانفاق عليه انفاقا (استثماريا) ، ولم تعد تنظر اليه ، على أنه مجرد (خدمة) تؤدى ، بدوافع أخرى ، تتصل بالانسانية أو العدالة الاجتماعية أو غيرهما .

غير أن نظم التعليم فى البلاد الرأسمالية ، تقوم على أساس (المنافسة) ، بين مختلف الجهات المحلية ، فالتعليم مسئولية الشعب أساسا فى الجهات المحلية ، وقد تتدخل الدولة — أو لاتتدخل — لمساعدة الشعب ، فى تمويل برامجه التعليمية ، غير أن تدخلها — أن تدخلت — لا يكون للاشراف والتوجيه والسيطرة ، بل للمساعدة وحدها غالبا .

وقد استطاعت البلاد الرأسمالية المعاصرة ، أن تحقق مرحلة الزامية أطول من أية مرحلة الزامية حققتها بلد غير رأسمالى لأبنائه ، فقد بلغ طول مرحلة التعليم الالزامى فى الولايات المتحدة ١٢ سنة (من سن ٦ — ١٨) ، و ١١ سنة فى انجلترا (من سن ٥ — ١٦) ، و ١٠ سنوات فى فرنسا (من سن ٦ — ١٦) ، و ٩ سنوات فى اليابان (من سن ٦ — ١٥) ، بينما هى لا تتعدى ٨ سنوات (من سن ٧ — ١٥) فى الاتحاد السوفيتى ، زعيم المعسكر الشيوعى (من المقرر أن ترتفع الى عشر سنوت) .

كما رأينا فى الجدول رقم (٢) (٣) مدى اهتمام هذه البلاد بالتعليم العالى ، وان كان الاتحاد السوفيتى يهتم به اهتماما كبيرا ، أكثر مما تهتم به بقية البلاد الرأسمالية المعروضة بالجدول ، فيما عدا الولايات المتحدة ،

---

(١) حمدى مصطفى حرب : التربية والتكنولوجيا ، فى معركة التصنيع — دار المعارف بمصر — ١٩٦١ ، ص ١٢ .

(٢) ارجع الى ص ٤٢ ، ٤٣ من الكتاب .

(٣) أرجع الى ص ١٢٢ من الكتاب .

الا أنه يهتم به على حساب مراحل التعليم الأخرى ، كما يبدو من حديثنا عن التعليم الابتدائى فيما سبق ، ومع ذلك فان نسبة من يلتحقون بهذا التعليم به ، لا يتعدى ٢٤٪ ممن هم فى سن التعليم الجامعى (٤ مليون طالب) ، بينما نسبة من يلتحقون به فى الولايات المتحدة تصل الى ٤٣ ٪ (٥٫٥٢٦٫٠٠٠ طالب) ، فبين البلدين — على ذلك — بون شاسع ، فى مدى الاهتمام به .

غير أن (المنافسة) بين مختلف الجهات المحلية فى التعليم ، جعلت التعليم فى هذه البلاد ، وخاصة فى الولايات المتحدة ، حيث سلبية الحكومة الفيدرالية تماما فى شئون التعليم — جعلته يجمع بين الغث والسمين من التعليم ، وجعلت نظم التعليم فيها تجمع بين المتناقضات — بين النظم الصالحة التى تحتذيها الشعوب الأخرى ، والنظم الفاسدة ، والمتخلفة الجامدة ، التى جعلت الكثيرين من المفكرين،ينادون فى الولايات المتحدة —مثلا — بتدخل الحكومة الفيدرالية ، لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية ، بين مختلف الأمريكيين ، بعد أن صارت « المدرسة الأمريكية تعكس النظام الاجتماعى الاقتصادى فى كل شىء تقوم به ، فيما تعلمه ، ومن تعلمهم ، ومن يقومون بالتعليم ، ومن يقومون بتوظيف المدرسين ، والاستغناء عنهم » (١) ، وبعد أن صار « هناك خطر اقتصار التعليم الجامعى على أبناء الأثرياء ، وهو أمر يمكن أن يؤدى الى مجتمع مقسم الى طبقات ثقافية » (٢) .

بيد أن هذا التطور ، الذى تطورت اليه الرأسمالية ، وفق أيديولوجيا الحياة فيها ، القائمة على (المنافسة) لتحقيق (الربح) وحده ، وما نتج عن ذلك من ثقة بالنفس ، دفع الى بعض الغرور ، الذى تصورت به الرأسمالية (وصايتها) على العالم ، وشجعها على ذلك — التطور الخطير فى انتاج الأسلحة ، والتحالف بين شركات السلاح ، وحكومات تلك البلاد الرأسمالية ، مما جعلها تبدو على أبشع صور الاستغلال والجشع ، والبطش والغرور ،

---

(١) هربرت ريد : التربية من أجل السلام — ترجمة حمزة محمد الشيخ — راجعه دكتور عطيه محمود هنا — رقم (٥٣٧) من (الألف كتاب) — مؤسسة سجل العرب — ١٩٦٤ ، ص ٧٠ ، ٧١ .

(٢) هيوبرت همفرى : فى سبيل البشرية — ترجمة أحمد شناوى — مكتبة الوعى العربى — ١٩٦٤ ، ص ٩١ .

وتبدو كما لو كانت تستغل الآلات وتطويرها لابتلاع العالم ، والسيطرة عليه اقتصاديا وسياسيا (١) .

وكان ذلك هو الجو الذى مهد لقيام الاشتراكية المتطرفة ، أو الشيوعية ، فى العصر الحديث ، مناهضة للرأسمالية ، عاملة على حماية شعوبها وخيرات أرضها من هذا الخطر الداهم .

وتعــود **الاشتراكيــة** هى الأخرى الى الكتاب الاشتراكيين ، الذين ظهروا فى القرن السادس عشر ، متأثرين بأفكار أفلاطون فى (الجمهورية) ، فقد لوحظ أن (المجتمع المثالى) أو (اليوتوبيا) Utopia ، الذى رسمه سير توماس مور Sir Thomas More أحد قادة الانسانية فى انجلترا سنة ١٥١٥ ، « كان متأثرا بأفلاطون ، ســواء فى الاقتصــاد الاجتماعى ، أو فى الأفكار التربوية » (٢) . كما لوحظ أن تأثر كتاب القرن الثـامن عشر بمور ، كان واضحا ، حتى لقد سموا (بالمثاليين) أو (الطوباويين) (٣) .

وتتفاوت الاشتراكيات فيما بينها فيما تلقيه على الدولة من أعبــاء ، وما تمنحه لها من حق التدخل فى شئون الأفراد والمجتمعات — بين الاشتراكية المتطرفة ، التى تلقى على الدولة كل أعباء التقدم ، وتمنحها كل صلاحيــات التدخل فى شئون الأفراد والمجتمعات — والاشتراكيات المعتدلة ، التى تلقى على الدولة بعض تلك الأعباء ، وتمنحهــا ما يتفق مع هــذه الأعبــاء من صلاحيــات .

والاشتراكيــة المتطرفة ، هى الاشتراكيــة التى نادى بهــا كارل ماركس Carl Marx (١٨١٨ — ١٨٨٣) ، والتى رد بهــا على أستاذه هيجل Hegel (١٧٧٠ — ١٨٣١) ، تماما كما رد أرسطو على أستاذه أفلاطون (٤) .

وقد كانت آراء ماركس هــذه رد فعل عنيفــا للرأسماليــة ، التى

---

(1) LENIN, V. I. : The National Liberation Movement in the East ; Foreign Languages Publishing House, Moscow, 1957, p. 98.

(2) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 196.

(3) Ibid., p. 195.

(4) LLOYD, CHRISTOPHER : Democracy and Its Rivals, An Introduction to Modern Political Theories ; Longmans, Green and Co., London, 1940, pp. 145 - 148.

بلغت ذروة غطرستها وقوتها وبطشــها فى عصره ، ولذلك فهــو يرى أن النظريات الاشتراكية السابقة عليه نظريات مخترعة ، أما نظريتــه هو ، فهى « وليدة النظام الرأسمالى الحاضر » (١) ، الذى يقوم على استغلال الانسان ، لأخيه الانسان ، يسرق خيراته ، ويعمــل على فرض الجهــل والتخلف عليــه ، حتى يظــل قادرا على استغلاله ونهبــه ، ولذلك فهى تسمى أحيانا (بالاشتراكية المــاركسية) ، وأحيانا أخرى (بالاشتراكيــة الحــديثة) (٢) ، كمــا تســمى أحيــانا (بالاشــتراكية المتطــرفة) ، أو (الشيوعية) (٣) .

وكان ماركس يرى أنه لا سبيل للتصدى للراسماليــة ، الا الثــورة الدموية عليــها ، ولن تنجح هــذه الثــورة — فى نظره — الا بالتنميــة المادية ، على أن توضع أدواتها « تحت سيطرة الدولة ، لتــديرها » (٤) ، تخطط لها تخطيطا دقيقا حازما ، يستفيــــد بشتى الامكانيات المتــاحة ، المــادية والبشرية ، حتى يتحقق وجود « مجتمع لا وجود فيــه للطبقات ، يسوده الاخاء الشــامل ، والمســاواة التــامة ، يستخدم أرقى الفنــون التطبيقيــة ، قادر على أن يفيء الخير للجميــــع ، مجتمـــع تتحقق فيه (الوعود العظيمة) ، التى تنـــادى بها (الاشتراكيــــة الدوليــــة الثورية) » (٥) .

وقد وجدت هــذه الاشتراكيــة المتطرفة فرصتهــا للتطبيق بقيــام الثورة البلشفية فى الاتحاد السوفيتى سنة ١٩١٧ ، فقد ورث البلاشفــــة عن العهود القيصرية تخلفا واضحا ، أحسن ستالين التعبير عنه بقوله :

« (اننا متأخرون ٥٠ — ١٠٠ ســنة عن البلدان الراقيــة ، واننــا

---

(١) الدكتور عبد الحليم الرفاعى : الاقتصــاد الســياسى — الجــزء الأول — الطبعة الأولى — ١٩٣٦ ، ص ٥٨ .

(٢) جورج سول (مرجع سابق) ، ص ٩٢ .

(٣) الدكتور محمد نسيم رأفت : « مبدأ تكافؤ الفرص » — **صحيفة التربية** — تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية — السنة الخامسة عشرة — العــدد الأول — نوفمبر ١٩٦٢ (عــدد خاص عن « الميثــاق والتربية ») ، ص ٤١ .

(٤) جون فوستر دالاس : حرب أم سلام — العالمية للطبع والنشر — ١٩٥٧ ، ص ٢١ .

(٥) جورج كاونتس : التعليم فى الاتحاد السوفيتى — ترجمة محمد بدران — مكتبة الأنجلو المصرية ، ص ٥٢ .

يجب أن نقطع هــذا الشوط فى عشر سنين) ، و (اننا سنفعل هذا ، والا نضى علينا) .

وقد أيد موقفــه هــذا بالعبــارة المشــهورة ، التى قالهــا لينين : (اما أن نلحق بالبــلدان الرأسماليــة الراقيــة ونتفوق عليهــا ، وامــا أن نهلك) .

وكان هذا من الواجبات العظمى التى عهد بهــا الى المعاهد التعليمية السوفيتية » (١) .

والى هذا (التخطيط الحازم الشــامل ، التحقيق التقدم) ، يعود ما احرزه البلاشفة من تقــدم (٢) ، فى فتــرة زمنيــة قياســية ، تقــل عن نصف قرن من الزمان .

ومما يلفت النظر فى هـــذا (التخطيط) ، أنه ألقى على التعــليم (مسئولية) تحقيق التقــدم فى مختلف المجالات ، ولذلك اهتم به البلاشفة منــذ اللحظة الأولى لتفجر الثورة ، فقد كان لينين « يصــدر مرســوم (الأرض لمن يفلحهــا) ، وفى أكتوبر ســنة ١٩١٧ يوقــع مرسوم انشــاء لجنة حكومية للتعــليم ، ايذانا ببدء اعادة تنظيمــه ، وينظم أعظم حملة عرفتها الانســانيــة حتى ذلك الحين ضـــد الأمية ، ويحرك قطــارا الى طشقند ، يحمل شعار الصليب الأحمر ، ويحمل ١٥٠ أستاذا ومساعد أستاذ من موسكو ، و ٢٠ الف مجلد ، جمعت من العــاصمة ، وأجهزة المعــامل اللازمة لانشــاء كليــة الطب فى تركســتان — كل ذلك وهو يشــعل الثورة » (٣) .

وقد استمر هذا الاهتمام بالتعليم ، كوسيلة لتحقيق الآمال المنشــودة ، حتى اليوم ، فقــد ذكر منـــدوب الاتحاد السوفيتى ، فى المــؤتمر الدولى

---

(١) المرجع السابق ، ص ٧٠ .

(2) CHILKIN, M. G. : "Higher Technical Education in the U. S. S. R." — Chapter Two from : HIGHER EDUCATION IN THE U. S. S. R., UNESCO ; Educational Studies and Documents, No. 39, 1961, p. 18.

(٣) أديب ديمترى : « منهــج وتطبيقــه فى التعليم » — **الكاتب** — مجلة المثقفين العرب — السنة الحادية عشرة — العــدد ١١٩ — فبراير ١٩٧١ ، ص ٤٧ ، ٤٨ .

الثامن عشر للتعليم العام ، سنة ١٩٥٥ ، أن ميزانية التعليم هى أضخم ميزانية ، بعد ميزانية الزراعة (١) ، وقد تمكن البلاشفة بفضلها ، من تحقيق مرحلة الزامية ، استوعبت جميع الملزمين الى سن الخامسة عشرة ، ومن توفير فرص التعليم كلها ، حتى مرحلة التعليم العالى ، أمام الصغار والكبار ، وبذلك مكن البلاشفة « الشعب السوفيتى ، بكل طوائفه ، من اقتحام الجامعات » (٢) .

فالاشتراكية المتطرفة تلقى على الدولة المسئولية كلها ، ودور الأفراد والهيئات سلبى فيها تماما ، فهم ليسوا أكثر من (أدوات) تستغلها الدولة لتحقيق أهدافها وأغراضها ، وكانت هذه الاشتراكية مناسبة لعصرها وزمانها ، رغم (لا انسانيتها) ، ولكن مع عصر التقارب بين الشعوب ، والثورة التكنولوجية فى وسائل المواصلات ، التى يعيشها العالم منذ الحرب العالمية الثانية ، ظهرت اشتراكيات أخرى أكثر (عصرية) وأكثر (انسانية) ، تسعى للتقدم ، دون ما حرب تشنها بالضرورة على أعدائها ، أو من تتصورهم أعداءها .

وتتفق هذه الاشتراكيات المعتدلة مع (الشيوعية) ، فى أنهما يرغبان فى خلق ديموقراطية اقتصادية ، كما يسعيان الى خلق ديموقراطية سياسية (٣) ، بيد أنه اذا كانت الشيوعية مجموعة من المتعقدات الجامدة ، قد لا تصل الى أبعد من التأميم (٤) ، ، فان الاشتراكية المعتدلة مرنة ، « وهى تقترب من المذهب الحر ، بأخذها بمبدأ الملكية الخاصة ، ولكنها تبتعد عنه ، بما تريد أن تعهد به الى الدولة من الوظائف الاقتصادية » (٥) ، وذلك بتأكيدها الملكية العامة (٦) لبعض وسائل الانتاج ، كالأرض والفحم والقوة والبنوك (٧) .

---

(1) XVIII th International Conference on Public Education, UNESCO, Publication No. 167 ; International Bureau of Education, Geneva, 1955, p. 35.

(٢) د. عبد المنعم عبيد : « الجامعات ، وعلاقتها بالصناعة والمجتمع » (مرجع سابق) ، ص ١٥٩ .

(3) LLOYD, CHRISTOPHER ; Op. Cit., p. 123.

(٤) جوزيف شومبيتر : الرأسمالية والاشتراكية والديموقراطية — الجزء الأول (مرجع سابق) ، ص ٢٥٨ .

(٥) الدكتور أحمد محمد ابراهيم (مرجع سابق) ، ص ٩٢ .

(6) LLOYD, CHRISTOPHER ; Op. Cit., p. 140.

(7) Ibid., p. 127.

فالشيوعيــة على ذلك نقيض الرأسماليــة ، وبين النقيضين تقف الاشتراكيــة المعتــدلة ، تجمــع بين مميزاتهمــا وتتخلص من عيوبهمــا غالبــا ، فهى — مثلا — تؤمن بالمســاواة بين المــواطنين كما تفعــل الشيوعية ، وبتوفير الحرية للمواطنين ، كما تفعل الرأسمالية ، وتســعى سعيا الى « التــوفيق بين الاعتراف بقيمة الفــرد وحــريته ، ومســاواته بغــيره ، مع توجيــه الدولــة لخير الفــــرد والجمــــاعة ، فى نفس الوقت » (١) .

وتؤمن الاشــتراكية المعتــدلة هى الأخــرى بالتعليم سبيــلا الى التقدم ، الا أنهــا لا تضــعه تحت ســيطرتها واشرافهــا ، على هــذا النحو الذى رأينــاه فى الاشــتراكية المتطــرفة . ومع ذلــك فالتعليم فى الاشــتراكية المعتدلة (موجــه) لتحقيق خطط الدولة التى تضطلع بهــا للتنمية الاقتصادية والاجتماعية .

وفى حدود هــذا الاطــار العــام ، يتحرك النظــام التعليمى فى الاشتراكية المعتدلة ، فقد يكــون التخطيط للتعليم حــازما ، وقــد يكــون أقل حزما ، وقد يسمح فيه بالمــدارس الخاصــة ، وقــد تحــرم هــذه المدارس ، وقد يصطبغ التعليم بالصبغة الدينية أو الطــائفية ، وقــد يحرم مثل هذا التعليم الدينى ، كما هو الحــال فى الاشــتراكية المتطــرفة أو الشيوعية .

والأمر يختلف من اشتراكية معتــدلة الى أخــرى ، حســب مــدى (اعتدال) تلك الاشتراكية ، أو (تطرفها) .

---

(١) الدكتور محمد نسيم رأفت (مرجع سابق) ، ص ٤٢ .

رابعا : العوامل السياسية

اذا كانت (النظرية الاقتصادية) مسألة (قيود أو لا قيود) فى العلاقات والمسائل الاقتصادية المختلفة ، وفى الوان النشاط الاقتصادى ، التى يقوم بها الأفراد أو الشركات ، فان (النظرية السياسية) التى يسير عليها المجتمع — هى الأخرى — مسألة (قيود أو لا قيود) ، تضعها السلطة الحاكمة — أولا تضعها — فى طريق العلاقات والتصرفات الخاصة والعامة ، بين الأفراد والجماعات .

ومن هنا نجد أن الفصل بين النظرية الاقتصادية والنظرية السياسية صعب ، بل مستحيل ، كما نجد مدى التفاعل والتداخل بين العوامل السياسية والاقتصادية فى التأثير فى الأيديولوجيا ، ثم فى التأثير بعد ذلك فى نظم التعليم .

وقد لوحظ دائما أن الحكومات الديكتاتورية ، التى صادرت حريات الأفراد السياسية ، تدخلت فى المسائل الاقتصادية أيضا ، اما بالتأميم أو بالمصادرة ، تمكينا لها من ممارسة قوتها ، وفرض آرائها ، وتحطيما لقوة خصومها فى الداخل . وقد حدث ذلك فى أسبرطة القديمة ، كما حدث فى الديكتاتوريات الحديثة ، فى عهد هتلر فى ألمانيا (النازية) ، وفى عهد موسولينى فى ايطاليا (الفاشية) ، وفى عهد الديكتاتورية العسكرية فى اليابان ، وفى ظل الحكم الشيوعى المنتشر فى البلاد الشيوعية اليوم ، وفى ظل الديكتاتوريات الأخرى المنتشرة حولنا فى بلاد العالم الثالث عموما ، وفى البلاد العربية خصوصا .

وكل الدراسات تشير الى أن ما حدث فى البلاد من سيطرة على المرافق الاقتصادية ، أو تقييد لها ، لم يكن هدفه « تطبيق نظرية اقتصادية ، أو تحقيق فلسفة اجتماعية ، ولكنه يحدث لتزويد الدولة بالقوة ، التى تحتمى بها من خصومها ، فى داخل البلاد وخارجها .

والحد الفاصل بين الحكومات التى تسيطر على المرافق العامة ، والتى لا تسيطر عليها ، يبين جليا أن الفارق السياسى ، هو الفارق المهم بين النوعين ، ثم تتبعه الفوارق الاقتصادية .

ان الفارق بين هذين النوعين من نظم الحكم هو الفارق بين الحكومة المطلقة ، والحكومة الديمقراطية » (١) .

---

(١) ب. ج. وودز (مرجع سابق) ، ص ١٣ — من المقدمة للأستاذ عباس محمود العقاد .

ورغم ذلك ، فانه لا يوجد بلد من البلاد ، تعترف الدولة فيه بأنها تسلك غير الطريق الديموقراطى ، وأكثر الدول تسلطا واستبدادا وديكتاتورية ، تدعى انها هى الديموقراطية ، وأن ما سواها من الدول ، هى المستبدة والمتسلطة .

وربما عاد هذا الخلط بين الديمقراطية ونقيضها الى المبدأ الديمقراطى ذاته ، فالتعريف الأكثر شيوعا للديموقراطية ، هو أنها أسلوب الحكم الذى يقوم على احترام الفرد ، والمساواة بين المواطنين ، واعطاء أكبر قدر ممكن من الحرية ، بما لا يتنافى مع الصالح العام ، والتعاون فى سبيل رفاهية الجماعة (١) . وعلى ذلك فان هذا المبدأ مرن واسع ، بحيث يجمع — على حد تعبير هانز — بين المتناقضات ، فهو يجمع بين الديموقراطية الغربية ، القائمة على حرية الفرد ، واحترام هذه الحرية ، وبين الديمقراطية الشرقية ، القائمة على مصلحة الجماعة ، أو على الديمقراطية الجماعية ، المبنية على الاقتصاد الاشتراكى ، وعلى احتكار الدولة (٢) .

ولذلك يرى هانز ، أن كلا من هذين التفسيرين — الغربى الذى يركز على الحرية الفردية ، والشرقى الذى يركز على مصلحة الجماعة — خطأ ، اذا طبق وحده ، اذ يجب أن تبدأ الديموقراطية من الحرية الفردية ، أو من المساواة الاجتماعية ، على أن تسير الى الجانب الآخر من الديموقراطية ، لأن كلا منهما لو طبق وحده ، لا يفى بالغرض (٣) .

وعلى ذلك فان الحديث عن العوامل السياسية ، فى ظل هذا التعريف للديموقراطية ، لابد أن يؤدى الى بلبلة واضطراب ، حاول الدكتور محمد فاضل الجمالى التخفيف منهما ، بوضعه بعض (المعايير) ، التى يلخصها فى « الاعتراف بأن كل فرد من أفراد الأمة والوطن ، شريك فى ذلك الوطن ، وأن للفرد كرامته ، وله حقوقه ، وعليه واجباته » ، وفى « مشاركة أبناء الأمة والوطن ، على اختلاف مذاهبهم وعناصرهم وأجناسهم وطبقاتهم ، على قدم المساواة ، فى اختيار نوع الحكم ، ومن يتولى الحكم ، بكل حرية وطمأنينة » ، وفى « مشاركة المواطنين جميعا

---

(1) ORGAN, TROY: "The Philosophical Bases of Integration" — THE INTEGRATION OF EDUCATIONAL EXPERIENCES; The Fifty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago, Illinos, 1958, p. 40.

(2) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 235.

(3) Ibid. p. 137.

فى تقرير أهداف الدولة ، وفى تنفيذ مخططاتها » ، وفى « أن تحترم الأكثرية الأقلية ، فتراعى حقوقها ، ولاسيما حقها فى ابداء رأيها بكل حرية وأمان . كما أن على الأقلية أن تراعى حق الأكثرية فى الحكم ، وأن لا تقوم بما يخل بالنظام العام ، والا تشتغل فى الظلام بأعمال النسف والغدر » (١) . وهذه (المعايير) ، هى التى تحكم النظام الديموقراطى ؛ وتجعل هذا النظام « ينبثق الحكم فيه من ارادة الشعب ، بعد استشارة الشعب فى جو حر حيادى نزيه . فذلك هو نظام (الشورى) الصحيح ، الذى عناه القرآن الكريم » (٢) .

وربما كان الحديث عن العوامل السياسية — لذلك — أدق فى ضوء (السلطة) ، وما اذا كانت تلك السلطة (احتكارية) ، يستبد بها فرد أو أفراد ، أم (جماعية) ، تقوم على الشورى ، وعلى الرجوع الى الأمة — سواء كان نظام الحكم ذاته قبليا أو ملكيا أو جمهوريا ، فتلك النظم كلها انما هى مظاهر ، لا تعبر عن جوهر وحقيقة ذلك الحكم .

فهناك بلاد تنبع السلطة فيها من الشعب ، والحكومة لا تتخذ فيها أى قرار ، الا اذا وافق عليه الشعب ، عن طريق ممثليه ، وهناك بلاد تحتكر الحكومة السلطة فيها ، وتتركز هذه السلطة عادة فى يد حاكم واحد فرد ، أو حزب واحد ، يأتمر بأمر حاكم واحد فرد .

وبين هذين النمطين المتناقضين من البلاد ، يمكن أن توجد أنماط أخرى ، حسب مدى (السلطة) الممنوحة للشعب للتدخل فى أعمال الحكومة ، أو مدى احتكار الحكومة للسلطة ، ولكننا نفضل أن نقتصر على هذين النمطين المتناقضين ، لنتبين من خلالهما تأثير العوامل السياسية فى الأيديولوجيا ، ثم تأثيرها — بعد ذلك — فى التربية ، مبتعدين عن المصطلحات السياسية المضللة أحيانا .

وغالبا ما تقوم فلسفة الحكم فى ظل **النظم الاستبدادية** ، التى يحتكر السلطة فيها فرد أو أفراد ، على دعاوى باطلة ، تبرر هذا الحكم الاستبدادى . وهذه الدعاوى تتسم بالخداع تارة ، وبالزور والبهتان تارة أخرى ، وبالغرور تارة ، وبالصراحة التى تصل الى حد الوقاحة تارة أخرى ، فهى عند نابليون ، الديكتاتور الفرنسى ، تقوم — خداعا وتضليلا —

---

(١) الدكتور محمد فاضل الجمالى : آفاق التربية الحديثة فى البلاد النامية (مرجع سابق) ، ص ٥٠ ، ٥١ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٥٠ .

على أساس « حق الشعب » (١) ، وهى تقوم عند النازيين — زورا وبهتانا — على أساس سيادة الجنس الآرى ، القادر على توحيد أوربا ، ثم حكم العالم (٢) ، كما تقوم عند موسولوليني ، دكتاتور الفاشست فى ايطاليا — غرورا — على أساس أن « الديمقراطية قد انتهى عهدها ، وأصبحت مستهلكة ، لأن الناس قد أنهكتهم الحرية » (٣) ، وتقوم عند البلاشفة فى الاتحاد السوفيتى — صراحة — على أساس « ديكتاتورية الطبقة العاملة » ، التى تعنى «السلطة اللانهائية ، التى تستند على القوة ، لا على القانون»(٤)، والتى « تنفرد فيها شرذمة ضئيلة بالحكم ، باسم العمال والفلاحين ، الذين ليس لهم حرية الانتقال ، من مصنع الى مصنع ، أو من حقل الى حقل » (٥) .

وتنعكس هذه الفلسفة الاحتكارية الاستبدادية على الأيديولوجيا ، الفردية والجماعية ، فنجد « أسير الاستبداد ، لا يملك شيئا ليحرص على حفظه ، لأنه لا يملك مالا غيرمعرض للسلب ، ولا شرفا غير معرض للاهانة، ولا يملك الجاهل منه آمالا مستقبلة ليتبعها ، ويشقى كما يشقى العاقل فى سبيلها .

وهذه الحال تجعل الأسير لا يذوق فى الكون لذة نعيم ، غير الملذات البهيمية ، وبناء عليه يكون شديد الحرص على حياته الحيوانية ، وان كانت تعيسة ، وكيف لا يحرص عليها ، وهو لا يعرف غيرها ؟ » (٦) .

كما نجد « أسير الاستبداد لا نظام فى حياته . قد يصبح غنيا

---

(١) هيوسيتون واطسون (مرجع سابق) ، ص ١٦ ، ١٧ — من التقديم ، للأستاذ عباس محمود العقاد .

(2) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 219.

(3) DEWEY, JOHN ; Op. Cit., p. 360.

(٤) دكتور وهيب ابراهيم سمعان : دراسات فى التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ٥٦ ، ٥٧ .

(٥) الدكتور أبو الفتوح رضوان : « التربية والاندفاع الثورى » — **الرائد** — مجلة المعلمين — السنة السابعة — العدد الثانى — ديسمبر ١٩٦١ ، ص ٤ .

(٦) عبد الرحمن الكواكبى : « كتاب طبائع الاستبداد ، ومصارع الاستعباد » — من كتاب : **الأعمال الكاملة لعبد الرحمن الكواكبى ، مع دراسة عن حياته وآثاره** — بقلم محمد عمارة — الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر — ١٩٧٠ ، ص ٣٨٥ .

فيضحى شجاعا كريما ، ويمسى فقيرا ، فيبيت جبانا خسيسا ، وهكذا كل شئونه تشبه الفوضى» .و«أقل ما يؤثر الاستبداد فى أخلاق الناس، أنه يرغم الأخيار منهم على الفة الرياء والنفاق ، ولبئس السيئان ، ويعين الأشرار على اجراء فى نفوسهم ، آمنين حتى من الانتقاد والفضيحة » (١) .

وباختصار ، نجد «أسير الاستبداد» ، «يعيش خاملا خامدا ، ضائع القصد حائرا ، لايدرى كيف يميت ساعاته وأوقاته، ويدرج أيامه وأعوامه ، كأنه حريص على بلوغ أجله ، ليستتر تحت التراب » (٢) .

كما تنعكس هذه الفلسفة الاحتكارية الاستبدادية على التربية ، فنرى نظام الحكم الاستبدادى ، يسيطر على التعليم ، ويستبد به ، ويوجهه لتحقيق أغراضه ومطامعه ، فى داخل البلاد وخارجها ، فبه يبسط سلطانه على النفوس ، ويبث ما يريد بثه من آراء ومعتقدات ، مما يسهل عليه مهمة الحكم، على النحو الذى يريده الحاكم المستبد ، وبه يخطط للحصول على (القوى البشرية) اللازمة لتحقيق أحلامه ، بالكم والكيف المطلوبين ، وفى الزمن المحدد ، وهو يطبق فى ذلك حرفيا وبعنف — على حد تعبير أوليخ — ذلك المبدأ الأفلاطونى — الأرسطى ، القائل بأن التربية ، جزء من استقرار الدولة (٣) .

ولا ينمو الانسان فى ظل الحكم الاستبدادى (انسانا) ، له حقوق (الانسان) ،وانما هو ينمو — من خلال عمليات التربية —«حيوانا اجتماعيا .إنه ينمو عضوا فى جماعة ، هى نفسها جزء من تنظيم أكبر ، يسمى المجتمع ، أو الدولة القومية » (٤) ، التى تتركز أمورها فى النهاية ، وكذلك أمور التربية فيها ، فى يد الحاكم المستبد وحده ، ولذلك نجد نظم التعليم فى ظل الحكم الاستبدادى نظما احتكارية ، تقوم على المركزية ، ولا تسمح بالحرية أو التنوع أو المرونة ، وغالبا ما يحرم انشاء المدارس الخاصة والطائفية، وانما تفرض على المواطنين جميعا مدارس معينة ، تحقق أهداف الدولة، فالدولة ، وحدها — وعلى رأسها الحاكم المستبد — هى التى تحدد المناهج والطرق ، وفلسفة التعليم وأهدافه ، وهى التى تنشىء المدارس ، وتحدد نوعيتها ، ونوعيات الملتحقين بها ، وهى التى تخطط للتعليم ، وتشرف على تنفيذ الخطط ، من خلال أجهزة الدولة المختلفة ، التى يسيطر عليها الحاكم المستبد .

---

(١) المرجع السابق ، ص ٣٨٨ ، ٣٨٩ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٤٠١ .

(3) ULICH, ROBERT ; Op. Cit., p. 264.

(4) LLOYD, CHRISTOPHER ; Op. Cit., p. 177.

وقد رأينا صورة واضحة لذلك كله فى الاتحاد السوفيتى ، عند الحديث عن العوامل الاقتصادية ، فقد استخدم البلاشفة التعليم « لتغيير مجرى التاريخ ، وتغيير طبيعة الانسان » ، وهو عندهم « يضم كل الجهاز الثقافى ، وكل الهيئات ، التى يمكن أن تؤثر تأثيراً كبيراً أو قليلاً ، فى عقول الصغار والكبار » (١) .

ويرى جورج كاونتس أن البلاشفة قد تفرقوا فى نظرتهم الى التعليم ، « على زعماء أى مجتمع آخر على ظهر الأرض . ولا تقل عنايتهم الشديد بأساليب التعليم ، ومحتويات البرامج المعدة لتشكيل عقول الشبان و (الكبار) ، عن عنايتهم بعتاد قواتهم المسلحة ، أو بنظامهم الاقتصادى ، لأنهم يرون أن التربية (سلاح بتار) ، فى (قضية الشيوعية) ، ولولا ما أنشأه البلاشفة ، من هيئات تعليمية واسعة النطاق ، لما كان لهم من القوة فى العالم ، ما يستمتعون به اليوم » (٢) . كما يرى أن « منهج التعليم المنظم ، الذى وضعه الحزب الشيوعى ، ثم عدله ووسع مداه ، ليعد ، بعد الدكتاتورية نفسها ، الوسيلة التى يستطاع بها فهم المارد الجبار . ذلك أن هذا الشعب قد حشد جميع قوى التعليم النظامى ، أكثر مما حشدته أية دولة أخرى فى التاريخ كله ، كى ينال أغراضه ، ويتقدم نحو أهدافه المستقبلة البعيدة . ولم يكن ينافسها فى ذلك الميدان خلال العصر الحديث ، الا ألمانيا تحت حكم النازيين ، واليابان الامبراطورية ، تحت حكم الطبقة العسكرية . لكن الحكم النازى ، والعسكرى اليابانى ، لم يطل عهدهما ، حتى تبلغ برامجهما التعليمية حد الكمال » (٣) ، كما حدث للنظام السوفيتى ..

أما فلسفة الحكم فى ظل **النظم الديموقراطية** ، التى تقوم على الشورى ، فانها تقوم على أساس (الثقة) فى (الانسان) ، ولذلك نجد الفرد فى ظل هذه النظم ، « ليس حرا فى اختيار طريقته الخاصة فحسب ، بل ان السياسة العامة نفسها تعتبر نتيجة للاختيارات التى اختارها الأفراد ، كأعضاء فى الجماعة » (٤) .

---

(١) دكتور وهيب ابراهيم سمعان : دراسات فى التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ١٤٩ .

(٢) جورج كاونتس (مرجع سابق) ، ص ٤٣٨ ، ٤٣٩ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٩ .

(4) CHASE, FRANCIS S.: Education Faces New Demands, HORACE MANN Lecture, 1956 ; University of Pittsburgh Press, 1956, p. 13.

وعلى ذلك ، فان « الديمقراطية ، فى مفهومها المتكامل ، تعتمد أساسا على احترام الانسان كانسان ، وعلى احترام الشخصية الانسانية ، والاعتراف بقيمتها ، وتقديس لكل ما هو انسانى — فالفرد الانسانى إذا ما منح الفرصة ، يستطيع أن يستغل طاقاته المختلفة ، وأن يسهم فى الصالح العام ، وفى صالح نفسه . واحترام الفرد الانسانى يجد تطبيقا له فى المجتمع الديموقراطى فى نواح كثيرة ، منها حرية المناقشة ، واشتراك كل فرد فى كل أمر يهمه .. وايمان بالفروق الفردية ، والايمان بأن هذا الفرد قبل الدولة ، لأنه قوامها وأساسها ، ومعنى هذا أن الديمقراطية ، أساسها الأول الايمان بالفرد ، وبالشخصية الانسانية ، ومقدرة هذا الفرد على أن يحدث التغيير والتطور اللازمين » (١) .

وتستمد الدولة قوتها فى المجتمعات الديموقراطية ، من حسن تمثيلها لأبناء المجتمع الذى تحكمه ، وبالتالى فهى تستمد قوتها من قوة المجتمع ، والمجتمع يستمد قوته من قوة أبنائه ، فالدولة قوية اذا كان أبناء المجتمع أقوياء شجعانا أحرارا أذكياء ، وهى ضعيفة اذا كان أبناء المجتمع ضعفاء منحلين متخاذلين جبناء مستذلين جهلة . فالدولة فى هذه المجتمعات الديمقراطية لا ترتفع على (أشلاء) أبناء المجتمع ، وانما هى ترتفع على (أكتافهم)، وليس فى النظم الديموقراطية ، ذلك الفصل التعسفى بين الشعب والحكومة ، أو بين المجتمع والدولة ، أو بين المحكوم والحاكم ، كما هو الحال فى المجتمعات الديكتاتورية الاستبدادية .

ولذلك يلاحظ الدارسون ، أن « التقدم فى الدول الديموقراطية ، قد جاء دائما نتيجة للمناقشة ، ولم يأت مطلقا عن طريق التوجيه من سلطة عليا » (٢) ، كما يحدث فى المجتمعات الديكتاتورية .

وتنعكس هذه الفلسفة الديموقراطية على الأيديولوجيا ، الفردية والجماعية ، فنجد الانسان يعيش « فى ظل العدالة والحرية نشيطا على العمل بياض نهاره ، وعلى الفكر سواد ليله ، ان طعم تلذذ ، وان تلهى تروح وترويض ، لأنه هكذا رأى أبويه وأقرباءه ، وهكذا يرى قومه الذين يعيش بينهم ، يراهم رجالا ونساء ، أغنياء وفقراء ، ملوكا وصعاليك ، كلهم دائبين على الأعمال ، يفتخر منهم كاسب الدينار بكده وجده ، على مالك المليار ارثا عن أبيه وجده .

---

(١) الدكتور محمد لبيب النجيحى : التربية وبناء المجتمع العربى — مكتبة الأنجلو المصرية — ١٩٧١ ، ص ١٧٩ ، ١٨٠ .

(٢) أحمد سعيد دويدار (مرجع سابق) ، ص ٢ .

نعم .. يعيش العامل الناعم البال ، يسره النجـاح ، ولا تقبضه الخيبة ، انما ينتقل من عمل الى غيره ، ومن فكر الى آخر ، فيكون سعيدا بآماله ، ان لم يسارعه السعد فى أعماله ، وكيفما كان ، يبلغ العذر عند نفسه وذويه ، بمجرد ايفـائه وظيفة الحياة ، أى العمل . ويكون فرحا فخورا ، نجح أو لم ينجح ، لأنه برىء من عار العجز والبطالة » (١) .

فالانسان فى ظل الديموقراطية ، يعيش سعيدا ، مقبلا على الحياة ، مقبلا على العمل ، سعيدا به ، مقبلا على العلم ، يشبع به عقله ، ويغذى به روحه ، متمسكا بالفضائل والمثل العليا ، عاملا على الوصـول اليهـا ، محبا للناس ، سعيدا بهم ، سعيدا بمسـاعدتهم ومعـاونتهم ، لا يعـرف الحسد والحقد الى نفسه سبيلا ، وانما يؤمن بالعمل ، وبأن هذا العمل هو باب الرزق والحياة ، وسبيل الاحترام .

كما تنعكس هذه الفلسفة الديموقراطية على التربية ، فنجد التـربية فى يد الشعب ، يحدد أهدافها وأغراضها ، كما يحدد مناهجها وبرامجهـا ، ونجد هدفها هو خلق (الانسان) الحر ، القادر على أن يخـدم نفسه ، ويستمتع بحياته ، ويساهم فى بناء مجتمعه . ولذلك نجد الشعب فى هـذه المجتمعات ، يقبل على التعليم ، ويتحمل مسئولية تمويل برامجه التعليمية ، عن رضـا وطواعية ، ولا يعتبر ذلك عبئا ماليا عليه ، وانما يراه واجبـا مقدسـا يجب أن يقوم به .

وليس معنى ذلك سلبية الدولة فيما يتصل بمسائل التعليم ، وانما معناه أن الدور الأساسى هو دور الشعب ، ولكن (المصلحة العامة) ، قـد تستدعى اشراف الدولة على التعليم ، وادارته ادارة مركزية ، كما هـو الحال فى أستراليا ، كمـا رأينا عند الحديث عن العـوامل الجغرافية ، تحقيقا لمبـدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين مختلف المناطق المحلية ، وبين مختلف المواطنين ، وكما هو الحال فى فرنسا ، تحقيقا للوحـدة الوطنية والقومية بين مختلف الفرنسيين .

كمـا قد تستدعى المصلحة العامة التعاون بين الشعب والدولة ، فيما يتصل بالاشراف على التعليم ، وادارته وتمويله ، كما هو الحال فى انجلترا . وقد يضطلع الشعب وحـده بالاشراف على التعليم ، وادارته وتمويله ، كما هو الحال فى الولايات المتحدة . فالديمقراطية ليسـت

---

(١) عبد الرحمن الكواكبى (مرجع سابق) ، ص ٤٠١ .

مبدأ جامدا ، يفرض مسلكا واحدا ، وانما هى تمتاز بالمرونة والحيوية ، لتتفق مع مختلف الظروف المتطورة ، وتستجيب لها .

الا أنه سواء كانت ادارة التعليم مركزية أو لا مركزية ، فان التربية تعمل على خلق (الانسان) الحر الواعى القادر ، خدمة له أساسا ، ولا تعمل على (صبه) فى (قوالب) معينة ، أو فرض أيديولوجيا معينة عليه ، أو (تسخيره) لخدمة الدولة ، على حساب تضحيته بحريته وسعادته وأمنه .

ولذلك يسمح فى هذا النظام الديموقراطى ، بانشاء المدارس الخاصة ، وبانشاء المدارس الطائفية ، وبانشاء غيرها من المدارس والنظم واللوائح ، التى يريدها الشعب ، ويراها محققة لأهدافه .

ولا يكتمل الحديث عن العوامل السياسية ، الا بالحديث عن **الظروف السياسية المؤقتة** أو الطارئة ، التى يمر بها بلد من البلاد ، سواء فرضت عليه هذه الظروف فرضا ، أو كان هو الذى خلقها لأى سبب من الأسباب .

ومن أمثلة هذه الظروف السياسة المؤقتة ، حالة الحرب ، وحالة الاضطرابات ، وكذلك حالة بناء الدولة ، بعد الحرب ، أو بعد الاضطرابات . وفى مثل هذه الظروف السياسية المؤقتة أو الطارئة ، تحتاج البلاد الى (نظم استثنائية) ، أو غير عادية ، تتفق وهذه الظروف ، وتمكن البلاد من اجتيازها .

ففى حالة الحرب مثلا ، سواء كان البلد فى حالة حرب حقيقية ، أو فى حالة استعداد لها ، أو فى حالة ما بعد الحرب ، نجد الأيديولوجيا الفردية والجماعية تتسم بالاستعداد والتحفز ، ونجدها فى حالة من (التعبئة العامة) ، لكسب الحرب ، أو لازالة آثارها ، مما يؤدى الى ارهاق الأمة نفسيا ، بشكل يؤثر على مختلف المشروعات التى يقوم بها المجتمع ، ويدفع بالدولة فيه ، الى أن تقوم بدورها (القيادى) ، الذى يجب أن تضطلع به ، حتى توجه الأمور الى ما يحقق للبلاد العزة القومية والمجد القومى ، أو ما يجنبها عار الهزيمة ، أو يدفع بها بعد الحرب ، الى التخلف ، الذى يغرى الطامعين فيها بالعدوان عليها ، ولذلك نجد أكثر الدول ديمقراطية ، تضطر فى وقت الحرب ، الى اللجوء الى ما يشبه الديكتاتورية ، التى (تستبد) فيها الدولة بكل شىء ، والتى تتمكن بها من « التدخل الاقتصادى ، الذى سمى باقتصاديات الحرب ، حتى أن

بعض الدول الرأسمالية سيطرت على التنظيم الاقتصادى فى وقت الحرب، بصورة تكاد تشبه السيطرة الاقتصادية فى الاتحاد السوفيتى » (١) .

ويرى جوزيف شومبيتر ، أن حالات الاضطرابات شبيهة بحالة الحرب ، من حيث اضطرارها الدولة الى أن تقوم بدورها القيادى ، حفاظا على وحدة الأمة ، ولأمسا للتصدع الذى يتهددها ، فالطريقة « الديمقراطية ، تصبح عاجزة عن العمل ، فى أوقات الاضطرابات ، فالديموقراطيات على اختلاف أشكالها ، تعترف فى الواقع ، بشيء من الاجماع السياسى ، بأن هناك أوضاعاً من المعقول فيهما أن يتخلى عن القيادة التنافسية ، وأن يستعاض عنها بالقيادة الاحتكارية » (٢) .

وفى هذه الظروف السياسية المؤقتة ، سواء فى ذلك حالات الحرب ، وحالات الاضطرابات ، تتولى الدولة عادة مقاليد الأمور بنفسها ، فتوجه الاقتصاد ، وتوجه البحث العلمى ، كما توجه أجهزة الاعلام وغيرها ، الوجهة التى تمكنها من اجتياز هذه الظروف ، حافظة للبلاد وحدتها الوطنية ، وتماسكها القومى ، رافعة الروح المعنوية لجماهير الشعب . كذلك توجه نظام التعليم — فى ضوء مخطط قومى شامل — الوجهة التى تساعد فى تحقيق أهداف الدولة ، فقد تجعل التربية العسكرية جزءا أساسيا من برامج المدرسة ، وقد توجه الكثير من جهدها نحو تخريج الأطباء أو المهندسين وهكذا ، حسب احتياجات البلاد والظروف الطارئة التى تمر بها .

ولذلك يرى هانز ، صعوبة الدراسة المقارنة ، فى هذه الأحوال السياسية (غير العادية) ، وذلك « بسبب المصروفات المرتفعة ، بطريقة غير عادية ، على مهمات الحرب والبناء » (٣) .

---

(١) عبد الملك عودة : دراسات فى الادارة العامة — الجزء الأول — تعريف الادارة العامة — معهد التخطيط القومى — مذكرة رقم ١٤٤ — ١٩ فبراير ١٩٦٢ ، ص ١٤ .

(٢) جوزيف شومبيتر : الراسمالية والاشتراكية والديموقراطية — تعريب وتعليق خيرى حماد — الجزء الثانى — العدد (١٨١) من (اخترنا لك) — الدار القومية للطباعة والنشر ، ص ٩١ .

(3) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 79.

ويمكن أن تعتبر البلاد الآخذة فى التقدم من البلاد التى تمر بظروف سياسية مؤقتة أو طارئة ، شبيهة بتلك الظروف التى تمر بها البلاد المحاربة فعلا ، فهى بلاد فرض عليها التخلف فرضا ، وهى تحاول — بعد أن تحررت من الاستعمار وصممت على بناء نفسها من جديد — أن تلحق بركب الحضارة العالمية ، فى ظروف بالغة الصعوبة والتعقيد ، تحدثنا عنها عند الحديث عن العوامل التاريخية (١) . ولذلك يرى الدارسون أن هذه البلاد « تعيش فى حالة من التطور الاقتصادى ، حتى انه من الواجب البحث عن طرق أخرى ، شبيهة بتلك التى تتبع فى فترات الطوارىء وفى أوقات الحروب ، حتى يكون من المألوف تحطيم كل المهن ، وتجميع المهارات ، للوصول الى أسرع النتائج ، فى أقصر وقت ممكن ، دون المساس بالمستوى المطلوب من الكفاية » (٢) ، وان هناك اتجاها عاما فى هذه البلاد ، يؤمن « بضرورة قيام الدولة بالتدخل الشامل أو الواسع النطاق » ، « من أجل اللحاق بركب التقدم ، وتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة » (٣) ، وان الكثير من « القرارات التفصيلية الدقيقة اليوم ، فى المجال العلمى والفنى ، تصدرها بالفعل حكومات تلك البلاد ، الحديثة العهد بالاستقلال » (٤) .

وتشرف هذه الحكومات على التعليم ، وتديره وتموله ، مع بقية مرافق المجتمع .

والمفروض أن تهتم حكومات هذه البلاد بالتعليم ، بوصفه وحده القادر على أن ينقل البلاد من الواقع المؤلم الذى تعيشه ، الى مستوى الامال التى تحلم بها ، والتقدم الذى تنشده ، غير أن ضعف الامكانيات ، وقلة الموارد ، وضخامة المسئوليات ، تجعل الكثير منها يهمل التعليم ،

---

(١) ارجع الى ص ١٢٢ وما بعدها من الكتاب .

(2) Eng. EL-ABD, ABDEL-MEGUID : Training of Technical and Skilled Personnel in Developing Countries; The Institute of National Planning, Nemo No. 300, 15th. May 1963, p. 4.

(٣) الدكتور محمد الطيب عبد اللطيف : « سياسة الحوافز فى تخطيط القوى العاملة » — **مجلة تنمية المجتمع** ، يصدرها مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى — المجلد الرابع عشر — ١٩٦٧ — العددان الأول والثانى ، ص ٩٨ .

(4) Professor BLACKETT, P. M. S. Frs : Planning for Science and Thechnology in Emerging Countries — NEW SCIENTIST ; Vol. 17, No. 326, 14 Februray 1963, p. 345.

ويوجه الاهتمام الأكبر نحو المشروعات الأخرى ، الاقتصادية والصناعية، التى توفر بها فرص العمــل ، أمام العــديد من الأيدى العاملة ، وتــزيد الدخل الفردى والقومى ، مما يعطل حركة نهضة هــذه البــلاد ، ويعــوق مسيرتها نحو المستقبل الذى تحلم به .

كما أن الكثير من حكومات هــذه البــلاد لا تهتم بأنــواع التعليم ، التى تخدم حركة تقدمها ، كالتعليم الفنى ، الزراعى والصناعى والتجارى ، بل بأنواع التعليم النظــرى ، خضوعا لضغوط شعبية تخشاها حكومــات هذه البلاد ، التى لم تستقر أوضاعها السياسية بعد ، والتى يهددها عدم الاستقرار السياسى ، وكثرة الاضطرابات والقلاقل ، وخشية الانقلابــات العسكرية فيها .

خامسا : العوامل الدينية

من خداع النفس أن يظن الانسان ضعف سلطان الدين اليــوم على النفوس ، كما يحلو للبعض أن يتصور ، بحجة أننا نعيش اليــوم فى عصر أوضح سماته التقــدم العلمى والتكنولوجى ، الذى يعنى (عقــلانية) الانسـان ، وعقلانيته تعنى ثقته فى نفسه وفى عقله ، قبل ثقته فى قــوى (غيبية) . لقد أصبح الانسان — بفضل عقله — فى نظر البعض — هــو المتحكم فى الطبيعة ، بعد أن كانت الطبيعة هى التى تتحكم فيــه . ومن ثم ضعف سلطان الدين فى نفسه .

ولسنا نريد أن ندخل فى جدل حول (عقلانية) الانسان ، وما اذا كانت هــذه العقــلانية يمكن ان تؤدى الى (تدينه) ، أو الى (كفــره والحاده) — فتلك قضية بعيدة عن مجال بحثنا كل البعــد . ولكن الشىء الذى يمكن أن نؤكده ، هــو أن الدين كــان — ولا يزال — هــو الموجــه الأول للأيديولوجيا ، الفردية والجماعية ، لأنه كان — ولا يزال — هــو « المحــور الأساسى الذى تدور حوله أفكــار النــاس ومعتقــداتهم » ، و « الموجه الأكبر لهم فى تصرفاتهم وأنماط ســلوكهم » ، و « المحــور الأساسى الذى تدور حوله — على هــذا الأساس — أيديولوجية الأفراد والجماعات » (١) .

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود : « الأيديولوجيا والتربيــة » (مرجــع سابق) ، ص ١٩١ .

وواضح أننا لا نقصد بالدين هنا ، مجموعة الشعائر والطقوس والمراسيم ، التى يأمر بها دين من الأديان ، سماويا كان أو غير سماوى ، ولكننا نقصد به (العقيدة) التى يؤمن بها أتباع دين معين ، و (فلسفة) الحياة التى يسيرون عليها ، نتيجة لهذه العقيدة .

والدين - من هذه الزاوية - يمكن أن يكون مرادفا للأيديولوجيا ، لأن العقيدة تتضمن - فيما تتضمن - نظرة الانسان الى الحياة ، وموقفه من العلم والعمل والناس والحياة والموت ، ومن كل من يتصل بذلك كله وما يتصل به ، من قريب أو بعيد .

ويمكن الوقوف على أثر العوامل الدينية فى الأيديولوجيا ، وبالتالى فى نظم التعليم ، من زاويتين :

أولاهما هى فهم الدين ، وثانيتهما هى العلاقة بين الهيئات الدينية والدولة .

أما من حيث **فهم الدين** ، فان هذا الفهم يكاد أن يكون هو الدافع الأول الى التقدم أو الى التخلف ، الى الثورة أو الى الجمود ، سواء كان هذا الفهم متفقا مع جوهر الدين ، أو مختلفا معه ، وقد كان هذا الفهم هو الدافع الأول الى التقدم والتخلف معا ، فى الاسلام وفى المسيحية .

فعندما فهم الاسلام فى قرونه الأولى على أنه دين عمل ، واصلاح للحياة ، واستمتاع بهذه الحياة واقبال عليها ، فى حدود ما أحله الله ، حقق المسلمون حضارة مزدهرة فى ظلمات العصور الوسطى ، كانت هى الأساس الذى قامت عليه الحضارة الانسانية المعاصرة . وعندما فهم الاسلام نفسه - فى فترة الحكم العثمانى للبلاد الاسلامية - على أنه دين يعمل للآخرة وحدها ، تخلف المسلمون عن ركب الحضارة الانسانية قرونا ، ولا زالوا يعانون من آثار هذا التخلف حتى اليوم . وعندما فهمت المسيحية فى العصور الوسطى على أنها تدفع الى الزهد فى الحياة ، تخلف المسيحيون ، وعندما فهمت - بعد الاصلاح - على أنها تعمل للحياة عملها لما بعد الحياة ، انطلق المسيحيون ، بعد أن تسلموا من المسلمين حضارتهم ، ليصلوا بالحضارة الانسانية الى ما وصلت اليه اليوم .

فالاسلام بطبيعته ، دين دنيا ، قبل أن يكون دين آخـرة ، بمعنى أنه يجعل الدنيا مزرعة يزرع فيها المسلم ، ليجنى ثمار عمله فى الآخرة ، وعلى ذلك فهو دين يدعو الى (الاقبال) على الحياة ، لا الى (الهروب) من هـذه الحياة :

— « هو الذى جعل لكم الأرض ذلولا ، فامشوا فى مناكبها ، وكلوا من رزقه ، واليه النشور » (١) .

بل انه يعتبر الهروب من الحياة ، وعدم الاقبال عليها والتمتع بها ، كفراً بنعمة الله ، واتباعا لخطوات الشيطان :

— « ياأيها النـاس كلوا مما فى الأرض حلالا طيبا ، ولا تتبعوا خطوات الشيطان ، انه لكم عدو مبين » (٢) .

والاقبال على الحياة ، والاستمتاع بها ، لا يأتى الا من خلال العمل ، والاعتماد — فى هذا العمل — على العقل ، الذى لا يعول الاسلام الا « عليه فى أمر العقيدة ، وفى أمر التبعة والتكليف » (٣) ، وعلى العلم ، الـذى يقوم على « (التجربة) و (التفكر) و (الخبر الصادق) ، ونتيجة هذا كله أن ينفتح أمام العقل طريق البحث العلمى ، المجرد من كل قيد ، يحول دون انطلاقه » (٤) .

ان هدف الاسلام الأسمى هو الآخرة ولا شك ، ولكن « طريق الآخرة هو هو طريق الدنيا ، بلا اختلاف ولا افتراق » ، و « هو طريق واحد ، أوله فى الدنيا ، وآخره فى الآخرة » (٥) .

وعندما فهم الاسلام على هذا النحو الصحيح فى القرون الاسلامية الأولى ، بدأت الحركة العلمية الاسلامية فى عهد الرسول ذاته ، وحدد

---

(١) قرآن كريم : سورة الملك — ٦٧ : آية ١٥ .

(٢) قرآن كريم : سورة البقرة — ٢ : آية ١٦٨ .

(٣) عباس محمود العقاد : التفكير فريضة اسلامية (مرجع سابق) ، ص ٥ .

(٤) الدكتور مصطفى السباعى : اشتراكية الاسلام — دار ومطابع الشعب — ١٩٦٢ ، ص ٧٩ .

(٥) محمد قطب : قبسات من الرسول — الطبعة الثانية — دار الشروق ، ص ١٨ ، ١٩ .

مسارها (حاجة) المسلمين ، فتطور العلم الاسلامى ، من مجــرد (تعلم) للدين ، فى عهد المعلم الأعظم صلى الله عليه وسلم ، الى علم (دينى) بعد وفاة الرسول الكريم ، « نواته القرآن والحديث ، فكل مسائل العلم تقريبا تدور حول هذه النواة ، منهما يستنبط الفقه ، ولأجلهما يروى الشعر ، وبسببهما تبحث مســائل النحــو » (١) — ثم الى علم (دينى دنيــوى) فى العصر الأموى ، عندما اتسعت الفتوحــات ، واحتــك المســلمون بالثقــافات والحضارات الأجنبية ، وصارت (الحاجة) تستدعى هذا العلم الواسع ، فظهرت ثلاث حركات علمية : حركة دينيـــة تعنى بالبحث فى شــئون الدين والعقيدة ، وحركة تاريخية قصصية ، وحركة فلســفية ، فى المنطق والطب والكيمياء وما اليها . وكانت هذه الحركات الثلاث ، هى مجــرد « النــواة ، التى تكونت حولها العلوم فيما بعــد » (٢) .

ثم كانت (الحركة الفلســفية) هى التى اتسعت اتســاعا كبيرا فى العصر العباسى ، فوجهت العلم الاسلامى فى هذا العصر ، عندما استقرت أحوال المسلمين ، واتسعت امبراطوريتهم ، وزاد احتكــاكهم بالحضــارات الأجنبية ، خاصة الفارسية واليونانية والهندية ، فترجموهــا الى اللغــة العربية ، وأقاموا عليها صرح الحضارة العربية الاسلامية الشامخ .

وانعكس هذا الفهم للاســلام على هذا النحو ، على الأيديولوجيــا الاسلامية ، كما سبق ، ثم عاد فانعكس على مؤسسات التعليم ، فبــدأت تلك المؤسسات (بالمســجد) ، فكان مســجد الرســول أول مدرســة فى الاسلام ، ثم صارت الدراسة بالمسجد تستدعى دراسة سابقة ، تمهد لها ، فكان (الكتاب) ، الذى رافق « التعليم الاســلامى فى جميع أدواره » (٣) ، ثم تعقدت هذه الدراسة فى المسجد بتعقد حضــارة المجتمع الاســلامى ، فصارت « العلوم ، فضلا عن الطب ، تدرس كثيرا فى المساجد ، وصار بكل

---

(١) أحمد أمين : ضحى الاسلام — الجزء الثانى — الطبعة الأولى — مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر — ١٩٣٥ ، ص ١١ ، ١٢ .

(٢) أحمد أمين : فجر الاسلام — الجزء الأول (فى الحياة العقلية) — الطبعــة الثالثــة — مطبعة لجنة التــأليف والترجمــة والنشر — ١٩٣٥ ، ص ١٧٨ .

(٣) عبد الغنى سيد أحمد عبود : دراسة مقارنة لتمــويل التعليم ، فى الجمهورية العربية المتحدة ، والولايات المتحــدة الأمريكيــة ، والاتحــاد السوفيتى ، وفرنسا وانجلترا (مرجع سابق) ، ص ٣٢ .

مسجد كبير مكتبة ضخمة ، لا تحتوى على العلوم الدينية فحسب ، بل بهـا مؤلفات فلسفية وعلمية أيضا » (١) .

غير أن الدراسة كانت حتى القرن الخامس الهجـرى حرة ، فلم تكن هناك مراحل معينة للتعليم ، ولا منهج خاص يسير عليـه المتعلمـون ، ولا نظام خاص يسير عليه التعليم ، ولا درجات علمية يحصل عليهـا المتعلمون . فلما كان القرن الخامس الهجرى ، كانت الأمور قدتطورت فى المجتمع الاسلامى ، بحيث صـار (نظام التعليم) ، القريب الشبه بنظم التعليم الحالية ، ضرورة اجتماعية ، وبدأ ذلك النظام بالفعل بانشاء الوزير السلجوقى (نظام الملك) عدة مدارس ، كان أشهرها « المدرسة النظامية ببغداد ، التى أسسها عام ١٠٦٥ » (٢) .

وانتقل نظام (المدرسة) من العراق الى الشـام ، ومنه انتقل الى مصر ، على يد صلاح الدين الأيوبى . وبدأت الحكومات منـذ ذلك الوقت ، تشترك اشتراكا فعليا فى تأسيس المدارس « فأصبحت المدرسـة منظمة رسمية من منظمات الدولة ، يتخرج فيها عمال الدولة وموظفوها » (٣) .

وأدى انشاء نظام (المدرسة) ، واشتراك الحكومات فى تأسيسها ، واعتمادها عليهـا فى الحصول على عمالها وموظفيهـا — أدى ذلـك الى (ثورة) فى (نظام التعليم) الاسـلامى ، أدت الى « تغيير شـامل فى نظم التعليم ، التى كانت متبعة فى حلقات الجوامع . أصـبحت الدراسة فيهـا دراسة رسمية ، تسير وفق لوائح وقوانين ، شبيهة بتلك التى نعرفها اليوم ، أخذت بالتنظيم كل شىء فيها » (٤) .

---

(1) RADWAN, ABU AL-FOTOUH AHMAD : Old and New Forces in Egyptian Education, Proposals for the Re-construction of the Program of Egyptian Education, in the Light of Recent Cultural Trends ; Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New-York, 1951, p. 42.

(٢) بيوت الله ، مساجد ومعابد — الجزء الثانى — كتاب الشعب — رقم (٧٨) — مطابع الشعب — ١٩٦٠ ، ص ١١٩ .

(٣) المرجع السابق ، ص ١٩٩ .

(٤) عز الدين عباس : « التعليم فى الاسـلام » — الرائد — مجلة المعلمين — السنة السابعة — العدد الخامس — مارس ١٩٦٢ ، ص ١ .

ولا يعنى انشاء (المدرسة) ، انفصال التعليم عن المسجد — المدرسة الأولى فى الاسلام ، بل ظل التعليم متصلا بالمسجد ، غير أنه بينما كان (المسجد) هو (الأصل) ، الذى تتبعه المدرسة ، صارت (المدرسة) هى (الأصل) ، الذى يتبعه المسجد ، ولذلك يلاحظ جب وكرامرز أنه « كان طبيعيا أن تسمى المدرسة أحيانا مسجدا » (١) .

وعندما سيطر الأتراك على البلاد العربية والاسلامية فى القرن السادس عشر الميلادى ، فرضوا على العرب والمسلمين الفقر والجهل ، وساموهم كل ألوان الظلم ، بحيث صارت الحياة ثقيلة على النفس ، مما سهل التحول الأيديولوجى فى النفوس ، من الاقبال على الحياة ، الى الزهد فيها ، ومن العمل والعلم ، الى التكاسل والتراخى ، مما انعكس على نظام التعليم الاسلامى ، الذى صار يعمل للآخرة ، ويزهد فى الدنيا ، فضاقت مناهج التعليم ، ولم تعد تتسع الا لعلوم اللغة والدين وحدها .

وكان التعليم فى العصر العثمانى ينقسم الى مرحلتين ، هما : « المرحلة الابتدائية ، وتحفظ القرآن » ، « والمرحلة العالية ، وتتم فى الأزهر ، أو فى غيره من المساجد الجامعة فى الأقاليم » ، « وكان برنامج هذه المرحلة مقصورا على علوم الوسائل ، وهى اللغة والحساب والمنطق ، وعلوم المقاصد ، وهى علوم الدين ، كالحديث والتفسير والفقه . وكانت الرياضيات والعلوم الطبيعية والفلسفية قد اختفت من نظام التعليم منذ القرن السادس عشر ، أى منذ سيطر الأتراك على البلاد » (٢) .

وصار هذا المنهج (الضيق) ، البعيد عن (العلوم الحديثة) ، والذى يقوم على تقديس التراث ، وعدم التفكير حتى فى مجرد تطويره وتغييره ليلائم روح العصر — صار يبدو كما لو كان شيئا (مقدسا) ، نص عليه الدين ذاته نصا صريحا ، بحيث يصير المساس به خروجا على الدين ، حتى أنه عندما تحطمت تلك (الجدران) من العزلة ، التى فرضها العثمانيون على البلاد العربية والاسلامية ، على أصوات مدافع الغرب ، الذى اخذ علوم العرب والمسلمين وطورها تطويرا كبيرا ، طوال القرون الثلاثة التى

---

(1) GIBB, H. A. R. and KRAMERS, J. H. : Shorter Encyclopaedia of Islam ; Leiden, E. J. Brill, 1953, p. 304.

(٢) الدكتور أبو الفتوح رضوان : « البعد عن الحياة ، مشكلة التعليم الثانوى » — **الرائد** — مجلة المعلمين — السنة السادسة — العدد الثالث — نوفمبر ١٩٦٠ ، ص ٣ .

سيطر فيها الأتراك على العالم العربى ، ليعود بها فى القرن التاسع عشر الى نفس البلاد العربية والاسلامية ، فى صورة أسلحة وذخائر، يستولى بها عليها ، فى عصر توسعه الاستعمارى الكبير — اضطرت الحكومة المصرية الى تعليم العلوم الحديثة ، لمواجهة هذا (الغزو الأوربى) ، ولكنها « تخشى من الرأى العام فى تعليم الرياضة والطبيعة ، فتستفتى شيخ الجامع الأزهر ، الشيخ الانبابى : (هل يجوز تعليم المسلمين العلوم الرياضية ، كالهندسة والحساب والهيئة والطبيعيات وتركيب الجزئيات ، المعبر عنه بالكيمياء — وغيرها من سائر المعارف ؟) » ، فيجيب الشيخ « فى حذر : (ان ذلك يجوز ، مع بيان النفع من تعلمها) » (١) .

وهذا التناقض فى فهم (الدين الاسلامى) ، فى القرون الاسلامية الأولى ، وفى العصر العثمانى ، وانعكاسه على الأيديولوجيا الاسلامية فى العصرين ، وعلى نظامى التعليم فيهما ، لم ولن يكون قاصرا على الاسلام وحده ، بل كان — وسيكون — فى فهم أى دين من الأديان . ولعل أبرز الأمثلة عليه ما حدث فى المسيحية ، فقد كان هناك تناقض فى فهم (الدين المسيحى) ، فى العصور الوسطى ، وفى العصر الحديث ، انعكس على الأيديولوجيا المسيحية فى العصرين ، وعلى نظامى التعليم فيهما .

والخلاف بين الاسلام والمسيحية هنا خلاف فى (التوقيت) وحده .

ففى الوقت الذى كان الدين الاسلامى يفهم فيه ، على أنه دين حياة ، ودين عمل وسعى وعلم ، كان الدين المسيحى يفهم — فى العصور الوسطى — على أنه دين زهد وبعد عن الحياة ، وكان لهذا الفهم أثره على الأيديولوجيا المسيحية ، فعاش المسيحيون منصرفين عن الدنيا ، زاهدين فيها .

لقد فرضت الكنيسة على العقول فى هذه العصور الوسطى — على حد تعبير هدسون — « حاجزا كثيفا بين عقل الانسان ، والعالم الخارجى المحيط به » ، « وكانت السلطة والكنيسة والتقاليد تحول بين الناس وبين حقائق الحياة » (٢) ، حيث كانت الكنيسة تعمد الى توجيه الناس نحو

---

(١) أحمد أمين : « زعماء الاصلاح الاسلامى فى العصر الحديث » — **فيض الخاطر** — الجزء الخامس — مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر — ١٩٤٤ ، ص ١٨٧ .

(2) HUDSON, WILLIAM HENRY ; Op. Cit., p. 6.

الحياة الروحية ، أو الحياة الباطنية (١) ، وكان رجالها ينظرون الى « العلوم المدنية على أنها تعلى العقل الانسانى بطريقة غير صحيحة على الايمان المسيحى » ، ولذلك « رفض آباء الكنيسة تعليم الألعاب الرياضية والموسيقى والبلاغة والفلسفة المدنية » ، و « أنكروا قيمة التربية كاعداد للحياة العملية » ، و « حصروا المثل الأعلى للتربية الرومانية ، حتى ضاق ولم يشمل الا الدراسات الدينية والفنون الحرة » (٢) .

ويلاحظ تيرنر ، أن العلم كان سلفيا متخلفا ، وأن العلم كل العلم ، هو ما كان يراه رجال الدين وحدهم ، وأن مثل هذا العلم الذى كان يجيزه رجال الدين ، كان منزها تماما عن النقد (٣) .

وكان هناك ارهاب يتعرض له كل (متمرد) على ذلك العلم ، لعل أكثره شهرة ، ذلك الارهاب الذى تعرض له العالم الفلكى البولندى ، (كوبرنيكس) ، وعالم الفيزياء المشهور (جاليليو) . أما جاليليو ، فقد توصل الى قوانين الحركة ، أصل جميع الاكتشافات الحديثة ، كما توصل الى حقائق هامة عن الطاقة والكون ، ولكنه عندما نشر نتائج أبحاثه ودراساته ، « أودع السجن ، فقد اتهمته الكنيسة بأن ما قاله كان خارجا عن الدين » (٤) . وكان ذلك هو الذى جعل كوبرنيكس يخفى اكتشافه الذى توصل فيه الى أن « الشمس هى مركز النظام الشمسى » ، « سرا فى كتابة (فى ثورة الأجسام السماوية)، حتى قبيل وفاته سنة ١٥٤٣» (٥) .

وكان هذا الارهاب الفكرى الذى تفرضه الكنيسة ورجالها ، على أبناء أوربا فى العصور الوسطى ، يؤدى الى دعم الانصراف عن الدنيا ، والزهد فيها ، كما كان ينعكس على نظام التربية والحركة العلمية كلها ،

---

(١) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور (مرجع سابق) ، ص ٤٠ .

(٢) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور القديمة (مرجع سابق) ، ص ٣٥١ .

(٣) د. م. تيرنر : الكشف العلمى — ترجمة أحمد محمود سليمان — مراجعة د. محمد جمال الدين الفندى — العدد (٥) من (العلم للجميع) — دار الكتاب العربى للطباعة والنشر ، ص ٨ .

(٤) دكتور عبد الحميد أحمد أمين (مرجع سابق) ، ص ٣٣ .

(5) SAGAN, CARL - and LEONARD, JONATHAN NORTON and the Editors of LIFE : Planets ; Life - Science Library, Time-Life International (Nederland) N. V., 1967, p. 13.

فقد كان « العلم هو بعض (الدين) (١) ، و « كانت المدارس تفتح فى الأديرة أو الكنائس أو الكاتدرائيات » (٢) .

ولم يتحرر الأوربيون من سلطان الكنيسة ، الا بعد اتصالهم بالمسلمين ، المتقدمين فى ذلك الوقت ، عن طريق (معابر الحضارة) العربية الى الغرب ، وكان أشهر هذه المعابر : الأندلس وصقلية والقوافل التجارية والاتصال عن طريق الحروب الصليبية ، وغيرها ، حيث بدأت موجة من السخط على ارهاب الكنيسة وظلم الحكام ، وبدأ تطلع الى التحرر من هذا الكابوس المخيف ، تمثل أول الأمر فى (تمرد) على (علم) الكنيسة ، ظهر فى موجة الالحاد التى سادت أوربا فى القرن الثانى عشر ، والتى دفعت برجال الكنيسة ، الى ما اشتهر بحركة (منطقة) الدين ، أى اخضاعه لأحكام المنطق ، جذبا للعقول ، وتمكينا للكنيسة من السيطرة على القلوب ، مرة ثانية .

وادى ذلك (التمرد) على علم الكنيسة الى (تمرد) على الكنيسة ذاتها ، أو (ثورات) عليها بتعبير أصح ، كان ما كتب لها النجاح من بينها هى ثورة مارتن لوثر سنة ١٥١٥ ، التى انتزع بها (الخلاص) ، الذى كانت الكنيسة تحتكره ، ليضعه فى أيدى الناس جميعا ، وليحرر العلاقة بين الناس وخالقهم من (واسطة) رجل الدين .

وأما من حيث **العلاقة بين الهيئات الدينية والدولة** ، فان الدكتور فاضل الجمالى يلخص « العلاقات القائمة بين الدين والدولة فى العصر الماضى » ، على الوجه التالى :

« (أ) دولة لا تعترف بالأديان : بل تكافحها ، وتعتبرها (أفيون الشعوب) »

« (ب) دولة لا دخل لها بالدين » .

---

(١) دكتور رءوف سلامة موسى : فى أزمة العلم والجامعات — دار ومطابع المستقبل ، ص ٣٤ .

(٢) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور الوسطى (مرجع سابق) ، ص ١٦٢ .

« (ج) دولة تدين بدين أكثرية السكان ، وترعى الشئون الروحية ، الى جانب الشئون الزمنية لسكانها ، على اختلاف أديانهم ومذاهبهم ، مع ضمان الحرية الدينية » (١) .

لقد انتهى الصراع الطويل ، الذى دار بين الدولة والكنيسة فى أوربا طوال ثلاثة قرون ، منذ تفجرت ثورة الاصلاح ، وحتى مطلع القرن العشرين ، الى أن انقسمت بلاد أوربا فى موقفها من الكنيسة ، ومن حركة الاصلاح الدينى ، وبالتالى فى فهمها للدين المسيحى ، الى نوعين من البلاد ، هما : البلاد التى انتصر فيها الفهم القديم للدين ، والبلاد التى ساد فيها الحديث من التفكير الدينى .

ويلخص لنا هانز هذا (الموقف العسكرى) ، ان صح هذا التعبير ، بقوله : ان حركة من حركات الاصلاح لم تتحد الكنيسة فى أسبانيا والبرتغال وايطاليا ، بينما قاد الحزب الكاثوليكى فى فرنسا وجنوب ألمانيا وبولندا عدة حروب ، ضد الحزب البروتستنتى القوى ، ثم عادت اليه سيادته الرسمية بعد كفاح مرير ، أما شمال أوروبا وبريطانيا — باستثناء أيرلندة ، فقد فقدت الى الأبد (٢) .

وقد رأينا فى الفصل الأول ، عند حديثنا عن ألمانيا (٣) ، كيف أدت حركة الاصلاح الدينى التى تفجرت فيها ، الى تغير نظرة الناس نحو أنفسهم ، ونحو عالمهم الذى يعيشون فيه ، وكيف انعكس ذلك كله على التربية ، فكانت نظم التعليم الحديثة أسبق بها ، ومنها انتقلت الى البلاد الأوربية الأخرى . وفى ألمانيا ، التى احتضنت ثورة الاصلاح ورعتها ، « دعا لوثر بلديات المدن الألمانية الى فتح المدارس ، وحض الآباء على ارسال أولادهم اليها ، كما حمل أحد اتباعه المشاهير ، المدعو ميلانكتون ، أمير ساكسونية ، على اصدار أمر سنة ١٥٢٨ ، بتأسيس المدارس فى كل قرية ومدينة . وكان ذلك بدء انتشار المدارس فى المدن والقرى ، لا فى

---

(١) محمد فاضل الجمالى : دعوة الى الاسلام (رسائل من والد فى السجن الى ولده) — الطبعة الأولى — منشورات دار الكتاب اللبنانى للطباعة والنشر — بيروت — ١٩٦٣ ، ص ٢١٢ ، ٢١٣ .

(2) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., pp. 106, 107.

(٣) ارجع الى ص ٤٢ وما بعدها من الكتاب .

ألمانيا وحدها ، ولكن فى كل البلاد التى انتشرت البروتستانتية فيهما ، فى شمال أوروبا والجزر البريطانية والولايات المتحدة الأمريكية » (١) .

وفى هذه البلاد ، التى أخذت بالاصلاح الدينى ، وساد فيها الفهم الدينى الحديث ، وبدأت (المفاهيم) الدينية المسيحية ، تتغير فى طريق يتفق وآراء مارتن لوثر ، ويؤمن (بالانسان) ، من حيث هو انسان — لم تضطر الدولة الى أن تصطدم بالكنيسة كما حدث فى البلاد التى ظلت الكنيسة فيها متمسكة بفهمها الدينى القديم ، وانما كانت متعاونة معها فى التطور والنهوض .

ففى انجلترا مثلا ، تطورت الحياة عموما ، فى نهاية العصور الوسطى ، فى طريق الديموقراطية ، وخلق النظم الاجتماعية الصالحة ، التى سببت الطمأنينة لكل من الحاكمين والمحكومين على السواء ، وذلك بسبب ظروف انجلترا الجغرافية والسياسية والاجتماعية (٢) ، وكانت الكنيسة الانجليزية جزءا من هذه الحياة التى تطورت ، فكانت فى نهاية العصور الوسطى أقرب الى روح الاصلاح ، ولذلك يلاحظ الدارسون أنه ربما كانت انجلترا ، هى البلد الذى أثمرت فيه مبادىء الاصلاح أكثر (٣) .

وكانت الكنيسة الانجليزية هى التى تشرف على التعليم الدينى قبل الاصلاح ، شأنها فى ذلك شأن كل الكنائس الأوربية ، غير أنها — بسبب ظروف انجلترا الخاصة — لم تكن تستبد به استبداد غيرها من الكنائس الأوربية ، بل كانت تشاركها فى ذلك النقابات والهيئات والجمعيات الخيرية وغيرها .

---

(١) متى عقراوى : « فلسفة تربوية متجددة ، وأثرها فى التعليم الالزامى : نشأته ، أهدافه ، مغزاه » — **فلسفة تربوية متجددة ، لعالم عربى يتجدد** — دائرة التربية فى الجامعة الأميركية فى بيروت — مطابع دار الكشاف — بيروت — ١٩٥٦ ، ص ١٠٨ .

(٢) جبرائيل كاتول : « فلسفة تربوية متجددة ، والعمل بها فى التنظيم والادارة » — **فلسفة تربوية متجددة ، لعالم عربى يتجدد** — دائرة التربية فى الجامعة الأميركية فى بيروت — مطابع دار الكشاف — بيروت — ١٩٥٦ ، ص ٥٨ .

(3) BENIANS, SYLVIA: From Renaissance to Revolution, A Study of the Influence of Political Development of Europe ; Methuen and Co. Ltd., London, 1923, p. 190.

وعندما قامت أول محاولة لتأسيس نظام تعليم انجليزى قــومى ، فى أوائل القرن التاسع عشر ، أسست (الجمعية القومية لنشر الدين بما يتفق ومبادىء الكنيسة الانجليزية) سنة ١٨١١ . وبنت الجمعية حوالى ثــلاثة آلاف مدرسة ، وبدأ البرلـــان فى سنة ١٨٣٢ فى تقديم منح متواضعة لها .

وقد بلغ من نشاط الكنيسة الانجليزية فى هذا المجـــال ، أنه عنـــدما صدر أول قانون تعليمى قـــومى سنة ١٨٧٠ ، وهـــو قانـــون فورســـتر Forester ، كانت ٦٫٩٥٤ مدرسة ، من مجموع المدارس الموجـــودة حينئذ ، وعددها ٨٫٩١٩ مدرسة — كانت تابعة للكنيسة (١) .

ولم تتدخل الدولة فى انجلترا فى شئون التعليم ، الا عنـــدما لمســـت عجز الكنيسة ، عن توفير المدارس الأولية ، اللازمة لتعليم أبناء الشعب ، وكان تدخلها تدخل (عون ومساعدة) للكنيسة ، لا تدخـــل (اســـتئثار) بشئون التعليم دونها ، وكان أول قانون تعليمى أصدرته الدولة هـــو قانون فورستر Forester Act سنة ١٨٧٠ ، الذى أنشـــأ ســـلطات محليـــة للاشراف على التعليم ، وبذلك صارت هناك — بموجبه — هيئـــات ثـــلاثة تساهم فى ادارة التعليم ، وهى الدولة ، والسلطات المحليـــة ، والهيئـــات الطائفية .

وتتالى صدور قوانين التعليم الانجليزى ، تدعم هـــذا التنوع فى نظام التعليم ، وذلك التعاون بين الهيئات الثلاثة فى ادارة التعليم وتمويله ، وكان آخر هذه القوانين هو قانون بتلر Butler Act سنة ١٩٤٤ ، الذى يسير عليه نظام التعليم الانجليزى حتى اليوم .

أما البلاد التى كسبت فيها الكنيسة الكـــاثوليكية الجـــولة ، فقـــد ظلت النظرة الدينية القديمة ، والفهم الدينى القديم ، هما السائدين ، وظل استبداد الكنيسة بشئون التعليم هو السائد والمسيطر ، ممـــا دعا الدولة الى انشاء نظام تعليمى خاص بها ، مستقل تماما عن نظام التعليم التـــابع للكنيسة ، وممـــا أدى الى وجـــود (الازدواج التعليمى) ، أو (الثنـــائية التعليمية) .

---

(1) LEONARD, CANON G.D.: "The Church in Education" — SCHOOL AND COLLEGE, Inoorporating School and College Management ; Vol. 25, No. 5, May 1961, p. 933.

ففى فرنسا مثلا ، يبدأ (الأزدواج التعليمى) مع الثورة الفرنسية ، فقد كان كتاب الثورة ينادون — فيما ينادون — بنزع الاشراف على التعليم الفرنسى من يد الكنيسة ، التى كانوا يعلنون الثورة عليها ، ثورتهم على الاقطاع والملكية والظلم والاستبداد والفساد .

وكان نابليون — عندما قفز الى السلطة — يؤمن — كغيره من الثوار الفرنسيين ، السابقين عليه والمعاصرين له — بضرورة السيطرة على التعليم ، وكان يرى أنه « ربما كانت مسألة التعليم أهم المسائل السياسية ، لأنه لن تكون هناك دولة ذات استقرار متين ، ما لم يكن لديها هيئة تدريس ، تعلم التلاميذ مبادىء مقررة واضحة ، يشبون عليها ، وأنه اذا لم نعلم الطفل منذ حداثته ، أن يكون جمهوريا أو ملكيا ، كاثوليكيا أو ذا مذهب حر ، فلن تكون الدولة ممثلة للشعب ، وانما ستكون نظاما قائما على قواعد واهية ، معرضا للقلاقل والاضطرابات باستمرار » (١) .

ولذلك أصدر نابليون — أول توليه السلطة سنة ١٨٠٦ — قرارا بانشاء (الجامعة الامبراطورية Imperial University) ، كسلطة مركزية تشرف على التعليمين الثانوى والعالى وقتئذ . ثم امتد اشرافها فيما بعد الى التعليم الابتدائى أيضا . وفى سنة ١٨٠٨ ، أصدر مرسومه الشهير بتحريم انشاء اية مدرسة أو معهد تعليمى ، خارج (الجامعة الامبراطورية) .

ورغم ذلك ، لم يستطع نابليون أن يمس المدارس الكاثوليكية ، التابعة للكنيسة ، أو يخضعها لمرسوم سنة ١٨٠٨ ، فقد كان يريد تأييد الفلاحين له ولحكمه ، وكان معظم هؤلاء الفلاحين كاثوليك ، ولذلك لم يستطع تحدى الكنيسة الكاثوليكية .

وكان نابليون — فى تنظيمه للتعليم المدنى ، الذى انشأه تابعا (للجامعة الامبراطورية) — يقلد تقليدا تاما نظام التعليم الكاثوليكى ، حتى صار هناك — منذ الثورة الفرنسية — « نظامان فرنسيان للتعليم : أحدهما

---

(1) COUPLAND, R. (Selected by) : War Speeches of WILLIAM PITT, the Younger ; Third Edition, Oxford, at the Clarendon Press, 1940, p. XXXVI (from the Introduction).

تشرف عليه الدولة ، وهو مستقل تمـاما عن الكنيسـة ، والآخـر تشرف عليه الكنيسـة ، وهـو مستقل تماما عن الدولة . وكلا النظامين يسير على النظام المركزى الدقيق ، وله بناء مشابه للآخر ، وهو يتبع نفس الوسائل ، ويمكن أن يقال ، أن كلا منهما فرنسى » (١) .

وكانت وجهة نظر نابليون فى هـذا (الازدواج التعليمى) ، أو تلـك (الثنائية التعليمية) ، التى لجـأ اليها ، هى أنه أراد أن يوجد — من خلال التعليم المـدنى — مـواطنين ، يدينـون للمجتمع بالـولاء ، يخلق بينهم « تعاونا ، لا على نظام الجيزويت ، الذين يستمدون سيادتهم من رومـا ، بل الجيزويت ، الذين ينحصر طموحهم فى أن يكونوا نافعين ، يساهمون فى سعادة المجتمع ورفاهيته » (٢) .

ولعلنا نذكر أن هذا الموقف الذى وقفه نابليون ، هـو نفس المـوقف الذى وقفه محمد على فى مصربعـد ذلك بسنوات ، عندما قفـز الى السلطة ، وفشل فى اصلاح نظام التعليم القديم بالأزهر ، كما رأينا من قبـل ، عنـد الحديث عن التعليم المصرى فى العصر العثمانى ، وكما سنرى فيمـا بعد ، عند الحديث عن (نظام التعليم فى جمهورية مصر العـربية) ، فى الفصـل العاشر .

وهذا الذى حدث فى انجلترا وفرنسا ، مختلف تماما عما حدث فى البلاد الشيوعية ، التى تمكنت الدولة فيها من السيطرة على التعليم ، والاستبداد به ، وجندت كل أجهزة الدولة لمحـو أثر الدين بمختلف أنواعه ، لتغـرس فى النفوس — بدله — النظرة المادية — الالحادية — العلمية Materialistic Atheistic - Scientific نحـو الكون ، ونحو التاريخ الانسانى ، التى تتفق والمـاركسية — اللينينية ، التى تنظر الى الدين على أنه (مخـدر للشعوب) ، تستعين به (البورجوازية) فى ظلمها للكادحين ، وجنى ثمار كدهم وتعبهم .

ولذلك تقوم نظم التعليم فى هذه البلاد ، على غرس الاتجـاه ضـد الدين ، وتنمية النظرة المادية فى النفوس ، دون تنوع فى ذلـك أو مرونـة ، كما سنرى عند الحديث عن (الأيديولوجيا والتربية فى المجتمع الشيوعى) فى الفصل السابع .

(1) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 291.
(2) Ibid., p. 293.

سادسا : العوامل العنصرية(١)

والمشكلة العنصرية أو الجنسية مشكلة قديمة ، وهى تبدأ منذ بدأت الحرب بين بنى آدم، فقد كان النصر فى الحرب، يعطى المنتصر الحق فى سلب المهزوم كل شيء ، من مال ومتاع وحرية ونفس . وقد دفعت كثرة الحروب ، وما تمخضت عنه من انتصارات وهزائم ، وما نتج عن النصر والهزيمة من سبى وأسر ، الى زيادة عدد (العبيد) فى المجتمعات القديمة .

وبجانب الحروب ،كانت هناك وسائل أخرى، لمصادرة حرية الانسان، كخطف الأطفال، والفقر ، وما الى ذلك، ولكنها كانت وسائل محدودة، اذ ظلت (الحرب) هى الوسيلة الأساسية للحصول على (العبيد) ، والاتجار بهم ، وهى المبرر لاستمرار نظام (العبيد) كله ، كجزء من النظم القبلية ، والنظم القديمة .

وكان (العبيد) فى القديم ، محرومين من شتى الحقوق ، التى يتمتع بها (الأحرار) ، فقد كان الأحرار ، هم الذين يملكون ، ويشاركون فى الحياة العامة ، ويوجهون هذه الحياة ، بينما كان العبيد لايملكون شيئا ، بل كانوا لايملكون حتى أنفسهم ، وكانت رسالتهم فى الحياة هى أن يعملوا ، ليكسب مالكوهم من (الأحرار) ، وليتفرغ هؤلاء (السادة) الأحرار لما يحبون أن يتفرغوا له من مهام خاصة أو عامة .

وفى المجتمع الأثينى القديم ، كان الحر ، « يتحرر من الواجبات الاقتصادية » ، و « يستخدم العبيد وغيرهم من الناس ، ليعنوا بشئونه المادية ، بما فى ذلك ، أن استطاع ، العناية بأملاكه . وهذا التحرر وحده هو الذى يترك له الوقت الكافى للقيام بأعباء الحكم والحرب والأدب والفلسفة » (٢) .

فقد خلق (العبد) فى هذا المجتمع ليعمل ويكد ، بينما خلق (الحر) ليحلق فى سماء الخيال .

والغريب أن أفلاطون فى تقسيمه الشهير للمجتمع المثالى Utopia الذى حدد معالمه فى كتابيه (الجمهورية) و (القوانين) ، وذلك بعد هزيمة أثينا على يد اسبرطة — لم يتحدث الا عن (الأحرار) وحدهم ، حيث قسمهم الى (فئات) ، تقوم كل فئة منها بالعمل الذى يتفق وما خلقت له ، ففئة

---

(1) Racical Factors.

(٢) ول ديورانت (مرجع سابق) ، ص ٦٣ .

تقوم بالحكم ، وهم الفلاسفة ، وفئة تقوم بالحرب ، وفئة تقوم بالزراعة ، وما الى ذلك ، أما (العبيد) فلم يرد ذكرهم على لسانه ، وكأنه ينظر اليهم على انهم من غير البشر . وأكثر من ذلك أنه يرى أن أكبر ما يهدد المجتمع ، هو أن تفكر طائفة من طوائفة هذه فى التطلع الى طبقة ، غير الطبقة التى ولدت فيها ، وخلقت لها ، ومعنى ذلك أنه يغلق كل أبواب الطموح فى وجه هؤلاء العبيد ، مهما بلغت امكانياتهم وقدراتهم ، فقد خلقوا عبيــدا ، ليظلوا هــم وأولادهم عبيدا ، حتى يرث الله الأرض ومن عليها .

والمشكلة الجنسية أو العنصرية ، التى كانت تقوم على النظــرة الى بعض أبناء المجتمع القديم ، على أنهم محرومون من كل حــق بشرى ، وتلقى عليهم مهام خاصة ، تتفق مع هذه النظرة ، وتؤدى بهم الى معاملة خاصة ، من الأحرار ، كأفراد وكمجتمع — معاملة لا تليق بكرامة الانسان — لا زالت الى اليوم موجودة بصورة أو بأخرى فى عصرنا الحاضر ، (عصر الانســـان) ، الذى حرمت فيه تجارة الرقيق ، والذى يعيش فيه الناس جميعا اخــوة ، متساوين فى الحقوق والواجبات ، حتى عندما يقع أحدهم أسير حرب فى يد عدوه . أنها موجودة فى بعض المجتمعات المعـــاصرة ، ولكن بغير الصــور القديمة ، التى يباعون فيها ويشترون ، بل بصورة (عصرية) ، تتفق مع القرن العشرين ، ومع الأيديولوجيا السائدة فى (البلاد المتقدمة) ، التى توجد بها هذه الظاهرة ، كالولايات المتحدة ، واسرائيل ، وجنــوب أفريقيا .

وقد وجدت هذه المشكلة على نحو آخر ، فى المجتمعات العسكرية التى ظهرت فى القرن العشرين ، ولكن ظهورها لم يستمر طويلا ، لأنها أدت الى قيام الحرب العالمية الثانية ، التى أدت الى اندحار الحكومات العسكرية التى أظهرتها ، وباندحارها وئدت هذه المشكلة معها ، كما حدث فى ألمانيا النازية ، وايطاليا الفاشية ، فى ثلاثينـــات هـــذا القرن .

والمشكلة الجنسية أو العنصرية فى **الولايات المتحدة** ، تبــدو لبعض الدارسين ، نتيجة لتمكنها من نفــوس غالبيـــة الأمـــريكيين ، « غــريزة فطرية » (١) ، الا أنها ليست غريزة فطرية ، كما أنها ليست مشكلة لون أو جنس ، أو تخلف عقلى أو اجتماعى ، وانما يغلب عليها أن تكون مشــكلة (نفسية اجتماعية) ، تعود الى أوائل القرن السابع عشر ، حيث بــدأت هجرة (الرجل الأبيض) الى (الأرض الجديدة) بعد اكتشــافها ، حــاملا معه تقدمه الفكرى والحضارى والتكنولوجى ، يــريد به نهب الأرض ومن عليها . وتدور الحرب بين هؤلاء المهاجرين أو المستوطنين أو المســتعمرين الأقوياء الطامحين الطامعين ، وبين أولئك المعــبدى عليهم البائســين من

---

(١) جروف ساموبل داو (مرجع سابق) ، ص ١٣٥ .

(أصحاب الأرض) ، الغيورين على أرضهم وشرفهم ، وتنتهى الحرب الطويلة المريرة بانتصار الرجل الأبيض ، الطامع المعتدى ، واندحار أصحاب الأرض والحق .

وأغلب الظن أن المشكلة الجنسية أو العنصرية بدأت فى الولايات المتحدة من حيث انتهت الحرب ، وغلب أصحاب الأرض على أمرهم ، وثبتت أقدام المستعمرين فى (الأرض الجديدة) ، حيث تتابعت السنون ، لتحمل كل منها موجات هجرة جديدة ، تضيف الى قوة الغاصبين قوة ، وتزيدهم غرورا على غرورهم الأول ، الذى زرعه فى نفوسهم نصرهم الأول ، ولتضيف الى يأس أصحاب الأرض الحقيقيين يأسا ، يزيدهم تمزقا وتحطما ، وانطواء على النفس ، وأسى وحسرة ، ويقلل – بالاضافة الى الحملات المنظمة لابادتهم – من عددهم ، حتى صاروا فى (وطنهم) قلة يائسة – ممزقة محطمة .

والدليل على أن المشكلة الجنسية أو العنصرية فى الولايات المتحدة مشكلة (نفسية اجتماعية) ، تعود الى تلك الأيام الأولى للهجرة الى (الأرض الجديدة) ، وليست مشكلة جنسية أو عنصرية بمعناها (البيولوجى) ، ما يراه هانز Hans ، من أن كثيرا من الزارعين البيض كانت لهم علاقات غير شرعية ، بمحظيات من العبيد ، وأن بعض هؤلاء الزارعين ، قد اعترفوا بأبنائهم الذين أثمرتهم هذه العلاقات غير الشرعية ، ونتيجة لذلك وجدت جموع كثيرة من السود المتعلمين والأغنياء ، وأن عدد هؤلاء السود قد زاد نتيجة للحرب الأهلية ، حيث زادت هذه العلاقات غير الشرعية بين الجنود ورجال البحرية وغيرهم ، وبين بنات السود ، وأن هؤلاء السود أصبحوا بمرور الأيام بيضا . ولذلك فهو يرى أن « العديد من الأمريكيين البيض ، يجرى فى عروقهم الدم الزنجى ، دون أن نعلم ذلك ، وأنه فى مثل هذه الظروف ، يبدو الحديث عن الأمريكيين (السود) ، منفصلا عن الأمريكيين (البيض) أمرا مضحكا » (١) .

وقد كانت التفرقة العنصرية أمرا يقره القانون الأمريكى حتى سنة ١٨٩٧ ، حيث « أصدرت المحكمة العليا بالولايات المتحدة قرارا يقضى بمشروعية ممارسة بعض الولايات للتفرقة العنصرية ، على أساس المساواة . ولكن المحكمة غيرت قرارها السابق سنة ١٩٥٤ وسنة ١٩٥٥ ، وأعلنت أن التفرقة لا تتفق مع تكافؤ الفرص بطبيعتها .

ومنذ سنة ١٩٥٥ ، تقدم مبدأ عدم التفرقة بسرعة فى خمس ولايات ، وفى مقاطعة كولومبيا .

(1) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 35.

وفي ولايات أخري ، لم يحدث أي تغير ، وفي فريق ثالث من الولايات حدثت تغيرات بسيطة » (١) .

ورغم ذلك لا يزال المواطنون الأمريكيون البيض ، يتمتعون بالامتيازات والحقوق ، التى يحرم منها بقية المواطنين غير البيض ، سواء في ذلك المواطنين السود ، والهنود الحمر ، خاصة فى الولايات الجنوبية .

وقد حاولت الحكومة الفيدرالية القضاء على ظاهرة (التفرقة العنصرية) غير العصرية هذه ، مع مطلع القرن العشرين ، ولكن الأمر ، لم يتعد اصدار القرارات والتوصيات ، الا قليلا ، حتى أن قرار المحكمة العليا سنة ١٩٥٥، لم ينفذ حتى الآن فى بعض الولايات ، وذلك لأن المشكلة لا تحل بالقرارات والتوصيات ، وانما بالدراسة العلمية العميقة ، التى يبدو أن المسئولين الأمريكيين لا يحسون بالحاجة ملحة اليها ، ولذلك يعيش هؤلاء المواطنون حتى اليوم ، فى أحوال اقتصادية وصحية سيئة ، وبالاضافة الى أوضاعهم الاجتماعية السيئة أيضا .

وتنعكس هذه التفرقة العنصرية فى الولايات المتحدة على تعليم غير البيض انعكاسا واضحا .

ففى النصف الثانى من القرن التاسع عشر ، حيث كانت التفرقة العنصرية على أشدها ، يحميها القانون الأمريكى نفسه ، كان تعليم غير البيض مهملا للغاية ، لأن الاتجاه السائد حتى ذلك الوقت ، كان هو ابادتهم والقضاء عليهم ، لا تعليمهم ، فقد قرر مدير مكتب التعليم فى الولايات المتحدة سنة ١٨٧٠ ، أنه « حتى ذلك الوقت ، أنفق ٠٠٠ر٠٠٠ر٨ دولار لتعليم الهنود ، بينما أنفق ما لا يقل عن ٠٠٠ر٠٠٠ر٥٠٠ دولار لقتلهم » (٢) ، والأمر بالنسبة للسود لا يختلف عنه كثيرا بالنسبة للهنود الحمر بطبيعة الحال .

---

(1) WORLD SURVEY OF EDUCATION, II, Secondary Education ; UNESCO, 1961 p. 1364.

(2) DE YOUNG, CHRIS A. : Introduction to American Public Education ; Third Edition, McGraw — Hill Book Com, pany, Inc., New-York, 1955, p. 29.

ومع مطلع القرن العشرين ، بدأت حـدة التفـرقة العنصريـة تخف قليلا ، ولكن الأمر كان يختلف من ولاية الى ولاية ، اذ كان الرای الغـالب فی معظم الولايات هـو (المساواة ، ولكن التفرقة) Equal, but Seperate (١) أی المساواة فی فرص التعليم ، مع التفرقة بين المتعلمين ، ولكن تلك المساواة لا يمكن أن تتحقق فی ظل التفرقة بطبيعة الحال .

وبصدور قرار المحكمة العليا فی ١٧ مايو ١٩٥٤ ، بـدات الحكـومة الفيدرالية تتدخل لتحقيق (الدمج) بين البيض وغير البيض ، لدرجـة أن الرئيس الأمريكی الراحل (جـون كنيدی) ، اضطر سنة ١٩٦٠ الی ادخال طالب أسود احدی الجامعات ، تحرسه دبابات الجيش وتحميـه ، ولكن مثل هـذا التصرف لا يمكن أن يحل المشكلة ، ولذلك يری ولز Wells أن « مستقبل عـدم التفرقة فی المدارس العـامة لا زال غير معـروف ، ولكن الانسان يستطيع أن يتنبأ على الأقل ، بأن حركة عدم التفرقة التـامة لن يمكن القضاء عليها بسهولة » (٢) . كما يشـير كلفت Clift الی أن المشكلة لا يمكن أن تحل بادخال طالب أسود أو ملون المدرسة ، تحرسـه قوات الجيش ، كما حدث أيام الرئيس الراحل كنيـدی ، وانمـا الأيـام وحـدها كفيلة بحلها ، علی أن تتخـذ الحكـومة الفيـدرالية خطـوات ايجابية ، يلخصها فی « تحمل الحكومة الفيدرالية المسـئولية القـانونية والخلقية لدمج المدارس » ، و « تحملها مسـئولية مسـاعدة الولايـات والمجتمعات المحلية ، فنيا وماليا ، لتحقيق الدمج » ، و « أن يفوض النائب العام سلطة منع التفرقة ، بسـبب اللون أو الجنس أو الدين أو الأصـل القومی » (٣) .

وتنعكس هذه التفرقة العنصرية علی « كل مظهر من مظـاهر التعليم فی الولايات المتحدة » ، علی حد تعبير كاندل ، فقد أثـرت « فی الاعداد ،

---

(1) Ibid. p. 30.

(2) WELLS, GUY H. : "The Supreme Court Decision, and Its Aftermath" — NEGRO EDUCATION IN AMERICA. ITS ADEQUACY, PROBLEMS, AND NEEDS, Sixteenth Yearbook of the JOHN DEWEY Society; First Edition, Harper and Brothers, Publishers, New-York, 1962, p. 233.

(3) CLIFT, VIRGIL A. : "Appropriate Goals and Plans for the Future" — NEGRO EDUCATION IN AMERICA, ITS ADEQUACY, PROBLEMS, AND NEEDS, Sixteenth Yearbook of the JOHN DEWEY Society ; First Edition, Harper and Brothers, Publishers, New-York, 1962, pp. 306, 307.

والمرتبات التى يحصل عليها المدرسون ، وفى المبانى وصيانتها ، وفى كمية المصروفات (١) .

فغالبية مدارس السود الالزامية مثلا هى « أكواخ من الخشب ، ذات المدرس الواحد والفصل الواحد One-teacher School ، وهى عادة متهدمة ، ينقصها معظم أدوات ومعدات المدرسة الالزامية .

والحضور بها ليس اجباريا ، كما لا تراعى مؤهلات مدرسى السود بحزم ، ومرتباتهم أقل من متوسط مرتبات المدرسين البيض بكثير » ، و « قيمة ممتلكات كل تلميذ فى مدرسة البيض هى ١٨٣ دولارا ، بينما هى لا تتعدى ٣٦ دولارا فى مدارس السود » (٢) ، وهكذا .

والمشكلة الجنسية أو العنصرية فى **اسرائيل** ، قريبة الشبه بها فى الولايات المتحدة من نواح عديدة ، فهى فى كل منهما نتيجة لظروف معينة ، دفعت بمجموعة من الطامحين الطامعين من بلاد مختلفة ، الى أرض لا يستحقونها ، أقاموا فيها أول الأمر مستعمرات ، واتخذوا منها منطلقا للسيطرة على الأرض ، وتوسيع رقعتها ، وزيادة نفوذهم فيها ، والسيطرة على أهلها وابادتهم ، حتى يتحولوا فى أرضهم الى (أقلية) ، تذل وتخضع للأكثرية الطامحة الطامعة .

وفى كل من البلدين ، بسبب ظروف نشأته ، متسع للتناقضات المختلفة لهذا (الخليط) العجيب من النازحين ، وكل منهما يعتمد على الوقت والتربية للم الشمل ، كما أن كلا منهما أقام حياته على الحرية وتعدد الأحزاب وتنوع الآراء — الا أنها حرية للنازحين ، يقابلها ضغط وارهاب واحكام عسكرية وقتل ، للسكان الأصليين أصحاب الأرض أصحاب الحق .

ولعل ذلك هو سر ذلك التعاطف الغريب والمريب بين الولايات المتحدة — شعبا وحكومة — وبين دولة اسرائيل .

---

(1) KANDEL, I. L.: American Eduction in the Twentieth Century ; Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1957, p. 226.

HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 38.

ويمكن أيضا الرجوع الى :

— LOW, W. A. : "The Education of Negroes Viewed Historically"-NEGRO EDUCATION IN AMERICA, ITS ADEQUACY, PROBLEMS, AND NEEDS, Sixteenth Yearbook of the JOHN DEWEY Society ; First Edition, Harper and Brothers, Publishers, New-York, 1962, pp. 43, 44.

وتبدأ المشكلة العنصرية فى الولايات المتحدة مع مطلع القرن السابع عشر ، بينما هى تبدأ فى اسرائيل مع منتصف القرن العشرين ، وان كانت لها مقدماتها فى الربع الأول من هذا القرن ، بصدور وعد بلفور ، وزير خارجية بريطانيا اليهودى ، سنة ١٩١٧ ، أيام كانت فلسطين تحت الانتداب البريطانى .

وكانت السلطات البريطانية تسهل هجرة اليهود الى فلسطين ، بل وتحميهم ، وتسهل لهم تكوين العصابات ، وفرض الارهاب على العرب ، فلما قامت دولة اسرائيل فى ١٩٤٨/٥/١٥ ، بدأت تمارس حمايتها لهذا الارهاب بنفسها ، من « خلال الحكم العسكرى » ، الذى يعتبر سيفا يسلطونه على رقاب العرب فى الجليل والمثلث والنقب ، يتدخلون به فى كل شئون حياتهم (١) ، ويعيش العرب فى ظله تحت المراقبة المستمرة ، لا ينتقلون من مكان الى مكان ، الا بتصريح من الحاكم العسكرى ، كما يمنع دخول القرى أو المدن ، وتغيير مكان الاقامة ، الا بتصريح منه أيضا (٢) .

وفى ظل هذا الحكم العسكرى ، يتم طرد العرب من قراهم وأراضيهم ، كما حدث فى أم الفرج ومجدل ، كما يتم قتلهم بالجملة ، لغرس الارهاب فى نفوسهم ، كما حدث فى دير ياسين وعين الزيتون ، ويتم احيانا نسف القرية بما فيها ومن فيها ، كما حدث فى أقرت وكفر برعم (٣) .

وينعكس هذا الحكم العسكرى ، الناتج عن التعصب العنصرى ، على تعليم العرب فى اسرائيل ، منذ احتلالها وقيام الدولة بها رسميا سنة ١٩٤٨ ، فنجد المجتمع الاسرائيلى ينقسم — كما تنقسم جمهورية افلاطون — الى جماعتين ، هما : جماعة (الاحرار) وهم اليهود ، وجماعة (العبيد) ، وهم العرب ، ويقدم الى كل منهما التعليم الذى يتفق ووضعه الاجتماعى ، فنجد تعليم اليهود كافيا تماما ، من حيث الكيف والكم ، كما نجد السياسة الاسرائيلية تقوم على حرمان العرب من فرص التعليم ، وخفض مستواه بالنسبة لمن يتاح لهم ذلك التعليم ، حتى يشب العرب طبقة خادمة لليهود .

« وتمارس السلطات الاسرائيلية هذه السياسة العنصرية على مستويين ، المستوى الأول ، هو وضع حدود على انتشار التعليم بين السكان

---

(1) SCHWARZ, WALTER : The Arabs in Israel ; Faber and Faber, London, 1959, p. 87.

(2) PERETZ, DON : Israel and the Palestine Arabs ; D. C., Washi*gton, 1958, p. 98.

(3) Ibid., pp. 96, 116.

الأصليين ، كما ونوعا ، والمستوى الثاني هو صياغة محتويات برامج التعليم، التي تفرض على العرب ، ووفق أهدافها الصهيونية العنصرية » (١) .

وتشرف (وزارة المعارف والثقافة) الاسرائيلية على التعليم ، اليهودى والعربى ، بموجب قانون التعليم الالزامى الصادر سنة ١٩٤٩ ، وقانون التعليم الرسمى ، الصادر سنة ١٩٥٣ . والفرص التعليمية المتاحة لليهود — بحكم القانون — متاحة للعرب ، الا أن التطبيق العملى للقانون يحول دون تنفيذه بالنسبة للعرب ، أو على الأقل ، يحول دون تنفيذه على النحو الذى يطبق به بالنسبة لليهود .

فقانون التعليم الالزامى ينص على أن جميع الأطفال من سن ٥ — ١٣ سنة ، ملزمون بدخول المدارس ، وأن التعليم مجانى لكل الأطفال ، بغض النظر عن أصولهم ومعتقداتهم ، ومعنى ذلك أن المدارس يجب أن تفتح تنفيذا للقانون — دون تمييز ، لكل الأطفال فى مرحلة الالزام (السنة الأخيرة من الحضانة ، فى سن خمس سنوات ، وسنوات التعليم الابتدائى التى تصل الى ثمانى سنوات ، تبدأ من سن السادسة وتنتهى فى الثالثة عشرة . وقد مدت فترة التعليم الالزامى — بموجب قانون صدر سنة ١٩٦٩ — الى عشر سنوات ، بدلا من ثمانى سنوات بعد سنة الحضانة ، ولكن القانون لم ينفذ حتى الآن) (٢) .

ورغم ذلك ، فان السنة الأخيرة من الحضانة لا تعد الزامية بالنسبة للعرب ، لأنه لا وجود لمدارس حضانة عربية على الاطلاق ، ونتيجة لذلك، يحرمون من هذه السنة الالزامية الأولى .

أما المرحلة الابتدائية ، فهى تقوم على الانفصال بين العرب واليهود ، بسبب « ما بين الطرفين من حقد متبادل » (٣) ، أى بسبب التفرقة

---

(١) العنصرية الصهيونية ، فى الفكر والتطبيق— جامعة الدول العربية — الأمانة العامة — الادارة العامة لشئون فلسطين — يوليو (تموز) ١٩٧٦، ص ٥٤ ، ٥٥ .

(2) BENTWICH, J. S. and RINNOT, M. HAIFA : "Education in Cities" - THE WORLD YEARBOOK OF EDUCATION, 1970 ; Evans and Brothers, London, 1970, p. 336.

(3) BRAHAM, RANDOLPH L. : Israel, a Modern Educational System, A Report Emphasizing Secondary and Teacher Education; U.S. Government Printing Office, Washington, D. C., 1966, p. 90.

العنصرية التى تمارسها السلطات الاسرائيلية ، اللهم الا فى حالات خاصة ، حيث يدخل أبناء العملاء العرب أحيانا هذه المدارس ، فى حالات خاصة وقليلة ، ليدرسوا باللغة العبرية (لا العربية) ، نفس المناهج التى يدرسها الطلبة اليهود (١) .

وينعكس هذا الانفصال بين الأطفال العرب واليهود فى المدارس ، على كل ما تقدمه **المدرستان ، اليهودية والعربية .**

فاليوم المدرسى فى مدارس اليهود ، كما يوضح لنا براهام Braham أطول منه فى مدارس العرب ، مما يعنى حرمان الأطفال العرب من الوان النشاط المختلفة ، التى يتمتع بها الأطفال اليهود ، كما أن الأسبوع فى مدارس اليهود ستة أيام ، أما فى مدارس العرب فلا يزيد على خمسة أيام ، والعام الدراسى فى مدارس العرب يبدأ متأخرا فترة عنه فى مدارس اليهود ، كما أن العطلات فى مدارس العرب اكثر منها فى مدارس اليهود (تزيد عليها الأعياد المسيحية والاسلامية) (٢) .

وبالاضافة الى ذلك ، نجد المدارس العربية متهدمة قديمة ، تنقصها كل ادوات المدرسة الحديثة ومعداتها ، ولذلك فان التعليم بها ردىء ، مما يؤدى الى (التسرب) فى المرحلة الابتدائية ، حتى أن نسبة الطلاب الذين يحضرون المدرسة تقل أحيانا عن ٥٠٪ من الطلبة المسجلين بالمدرسة (٣) ، مما يؤدى الى قلة استفادة المتعلمين ، من البرامج التى تقدمها المدرسة ، ونتيجة لذلك نجد القليلين من العرب، هم الذين يلتحقون بالمدارس الثانوية ، ثم بالجامعة .

وبالاضافة الى ذلك ، يقل التحاق المتعلمين العرب بالتعليمين الثانوى والعالى فى اسرائيل ، لأسباب أخرى ، منها الحكم العسكرى السابق الاشارة اليه ، فبوسع الحاكم حرمان الطلاب من الانتظام به ، لأى سبب، وبدون سبب ، مما يؤدى الى فصلهم ، حيث « لا يستطيع الطلاب العرب الحضور الى الجامعة الا بعد أن يمنحوا اذنا بالسفر ، يحدد وجهة سفرهم المعينة ، ويحظر عليهم التوقف فى الطريق ، والتحرك أبعد من المدينة التى توجد فيها الجامعة ... » (٤) الخ — ومنها المصروفات

---

(1) BENTWICH, JOSEPH S. : Education in Israel ; Routledge and Kagan Paul Limited, London, 1965, p. 178.

(2) BRAHAM, RANDOLPH L. : Op. Cit., p. 101.

(3) SCHWARZ, WALTER ; Op. Cit., p. 116.

(٤) الفرد ليلنتال : اسرائيل ، ذلك الدولار الزائف — تعريب عمر الديراوى أبو حجلة — دار العلم للملايين — بيروت — ١٩٦٠ ، ص ٣٠٤ .

العالية ، التى تفرض على الطلاب الجامعيين ، والتى لا تتحملها ظروف العرب الاقتصادية (١) — وكذلك عدم قدرة الطلبة العرب على مواصلة التعليم العالى ، بسبب اللغة العبرية ، وتعنت الأساتذة اليهود ضدهم ، سواء فى قبولهم ، أو فى نقلهم من فرقة الى فرقة ، حتى أنه لا يوجد طالب عربى واحد فى معهد التكنيون فى حيفا ، وهو جامعة هندسية كاملة — ومنها أن كثيرا منهم — رغم ذلك كله وبعده — « يجدون أنفسهم فى النهاية بلا عمل » (٢) .

أى أن السياسة الاسرائيلية تقوم بالفعل على اغلاق الباب الذى يفتحه القانون التعليمى الاسرائيلى فى وجه المواطنين العرب — أصحاب البلاد الحقيقيين — وذلك تحقيقا لأهداف دعائية خالصة ، تبدو بها اسرائيل مجتمعا مثاليا فى نظر العالم الخارجى ، وذلك من خلال اجراءات تعليمية وسياسية واقتصادية وعسكرية . وقد عبر عن هذه المأساة أورى لوبران ، مستشار رئيس وزراء اسرائيل للشئون العربية ، سنة ١٩٦١ ، بقوله : « لعله من الأفضل ألا يكون هناك طلاب عرب ، فلو ظل العرب قطاع حطب ، لكان من السهل تدميرهم ، ولكن هناك أمورا يتمناها المرء ، ولا يستطيع نيلها » (٣) .

ولكن الحكام اليهود — على عكس ما زعم لوبران — يستطيعون نيل تلك الأمور التى يتمنونها ، من خلال سياستهم التعليمية والعامة .

واذا ما أصر العرب على التعليم — رغم السياسة — ونجحوا فى أن يتعلموا ، هددوا بالبطالة ، وكان ما تعلموه فى نظام التعليم الاسرائيلى شيئا يمسح الشخصية العربية ، فكم من تعارض فى الأيديولوجيا بين العربى واليهودى ، مسلما كان هذا العربى أم مسيحيا ،

---

(١) تبلغ مصروفات التعليم الجامعى الاسرائيلى ٢٧٠٠ ليرة اسرائيلية فى المتوسط ، أى حوالى ٩٠٠ دولار ، أى ما يقرب من ٤٠٠ جنيه مصرى ، وهو مبلغ لا يتحمله الطالب الاسرائيلى ذاته ، غير أن الطلبة اليهود يجدون فرصا للعمل ، وهبات ومساعدات من الجماعات الصهيونية ، وهو ما لا يجد الطلبة العرب شيئا منه ، فضلا عن انخفاض مستوى العرب الاقتصادى عموما ، بسبب سياسة الاحتلال .

(2) BENTWICH, JOSEPH S. ; Op. Cit., p. 180.

(٣) الفرد ليلنتال (مرجع سابق) ، ص ٣١٣ ، ٣١٤ — نقلا عن مجلة نير الاسرائيلية — عدد تشرين ثانى / كانون أول (نوفمبر / ديسمبر) ، ١٩٦١ ، ص ٣٠ .

ولكن كل شيء يجب أن يدرس من وجهة النظر اليهودية ، حتى الدين . فهو — وغيره من المواد — يجب أن يدرس ، بحيث يظهر اليهود ، على أنهم (شعب الله المختار) ، الذى خلق ليحكم ، ويظهر العرب قوما لا حضارة لهم ولا تاريخ ولا امجاد ، وذلك حتى يتخرج المتعلم العربى من هذا النظام التعليمى من الناحية الأيديولوجية — حطاما .

يؤكد ذلك أن « الروح العسكرية » « تمثل » « فى المجتمع الاسرائيلى منزلة كبيرة — بل مقدسة — بحكم أن المجتمع منذ نشأته مجتمع مهاجم مدافع » ، ومن ثم « يحتل التدريب العسكرى ، وما يحتاجه من روح وثقافة ومناخ ، منزلة كبيرة ، لم تقتصر فقط على (تساهل) ، أو جيش الدفاع الاسرائيلى ، بل امتدت الى سائر المنظمات والمؤسسات » (١) ؛ وذلك لأن اسرائيل — بحكم تكوينها ، وظروف حياتها — « تجعل (الأمن) المنظار الذى تنظر من خلاله الى كل الأمور » (٢) .

ولذلك تشكل (الروح العسكرية) — بأوسع مفهوم لها — (الجوهر) الذى تدور حوله التربية الاسرائيلية ، فى المدرسة الاسرائيلية ، وفى منظمات الشباب بمختلف أنواعها ، وفى المزارع الجماعية ، وفى كل مكان فى اسرائيل .

أى أن التربية الاسرائيلية عدوانية كالوجود الاسرائيلى ، فهى تقوم على تحطيم العرب ، مثلما تقوم على جعل اسرائيل كلها « تجمعا لمحاربين » (٣) الاسرائيليين — على حد تعبير بن جوريون ، رئيس وزرائها الأسبق .

اما فى **جنوب أفريقيا** ، فأن المشكلة العنصرية تختلف عنها فى كل من الولايات المتحدة واسرائيل ، من حيث (حدة) المشكلة ، بسبب الظروف الخاصة المحيطة بها فى كل بلد من البلاد الثلاثة ، ولذلك نجد السلطات فيها ، من حيث (التشدد) مع الوطنيين ، أقرب الى اسرائيل ، منها الى الولايات المتحدة .

---

(١) حسان محمد حسان : « الدور الاجتماعى للتعليم فى المجتمع الاسرائيلى » — **الكتاب السنوى ، فى التربية وعلم النفس** — بأقلام نخبة من اساتذة التربية وعلم النفس — عالم الكتب — ١٩٧٣ ، ص ١٣٣ ، ١٣٤ .

(٢) دكتور سعيد اسماعيل على : التربية اليهودية الصهيونية — دار الثقافة للطباعة والنشر بالقاهرة — ١٩٧٤ ، ص ٥٣ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٥٤ .

وربما عاد هـذا التشدد ، الى ان أبناء البلاد الأصليين فى جنوب أفريقيا ، لا زالوا هم الكثرة الغالبة من السكان ، كما أنهم يمثلون فى اسرائيل كثرة عددية أيضا ، بينما هم فى الولايات المتحدة صاروا قلة مستضعفة ، لا يضير السلطات الأمريكية أن (تسمح) لها ببعض ما كانت محرومة منه فى الماضى ، بينما قد يضير السلطات فى جنوب أفريقية واسرائيل ان تتساهل مع الوطنيين ، حيث (يفلت الزمام) منهما ، ولذلك فهى (تتشدد) معهم ، حتى تظل مسيطرة عليهم .

وتنعكس التفرقة العنصرية على الأيديولوجيا السائدة فى جنوب أفريقيا ، وعلى التعليم بها ، انعكاسا واضحا ، بكل ما فيها من تشدد وتعنت واضحين ، فنرى محلات وأماكن وشوارع خاصة بالبيض (الأقلية) ، هى محرمة تماما على (الوطنيين) (الأكثرية) ، ونرى أن عدم التزام الوطنيين بأوامر السلطات يعرضهم لأشد العقاب (١) .

والسلطات فى جنوب أفريقيا هى المسئولة عن التعليم الذى يقدم للسود « مسئولية تامة ، كما أنها تقوم بوضع المناهج ، والاشراف على تنفيذها » (٢) .

ونظام التعليم بالنسبة للبيض فى جنوب أفريقية ، هو نفسه الذى يطبق على الوطنيين ، على أن التعليم الالزامى فى المرحلة الأولى ، الذى يطبق تماما بالنسبة للبيض ، لا يطبق على الوطنيين ، ولذلك لا يحصل عليه أكثر من ثلثيهم . ويترك أكثر من نصف هؤلاء الملتحقين بالمدرسة الابتدائية ــ المدرسة ، قبل نهاية الالزام (٣) ، وذلك لظروف كثيرة ، أوضحها الظروف الاقتصادية ، وسوء أحوال المدارس ، وقلة معداتها ، وعدم كفاية وانخفاض مستويات ومرتبات مدرسيها ، وعدم وجود خدمات تعليمية بها ، وعدم كفاية برامجها التعليمية ، وازدحام الفصول

---

(١) للوقوف على ألوان التفرقة المختلفة بين البيض (الأقلية) ، والسود والملونين (الأكثرية) ، ارجع الى :

ــ ادجار هـ . بروكس ، و ج . ب . ماكولى : الحرية المدنية فى جنوب أفريقيا ــ ترجمه محمود أحمد حسين ــ راجعه دكتور محمد محمود الصياد ــ رقم (٥٤١) من (الألف كتاب) ــ مؤسسة سجل العرب ــ ١٩٦٥ م.

(٢) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : « التفرقة العنصرية والتعليم فى جنوب أفريقية » ــ **مرآة العلوم الاجتماعية** ــ تصدرها رابطة أساتذة المواد الاجتماعية ــ السنة الرابعة ــ العدد الثانى ــ مارس ١٩٦١ ، ص ٦٩ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٦٨ .

بالمتعلمين ، حتى أن نصيب التلميذ الوطني من نفقـات التعليم ، لا يتعـدى « ثمانية جنيهات ، وهو أقل من سدس ما ينفق على التلميذ الأبيض » (١) .

ونتيجة لذلك ، لا يصل الى المرحلة الثانوية من الوطنيين ، الا عدد ضئيل جدا ، خاصة وأن السلطات التعليمية تضع على المدارس الثانوية الخاصة بهم شرطا ، لا تضعه بالنسبة للبيض ، وهو الحصول على درجة الامتيـاز في نهاية المرحلة الابتدائية .

وفي مقابل هذا التعليم السيء الذي يتلقـاه الوطنيـون في جنـوب افريقيا ، نجد نظام التعليم بالنسبة للبيض ممتازا ، حيث « مباني المـدارس ومعداتها من النوع الجيد . وتنفق الحكومة على التلميذ خمسـين جنيهـا في السـنة ، وهو مبلغ كبير ، اذا قـورن بمـا تنفقه كثير من الدول على تلاميذها » (٢) .

وبالاضافة الى ذلك « يلقى الأطفال البيض خدمات تعليميـة كبيرة ، فتزود مدارسهم برعاية طبية وسيكولوجية كافية ، كمـا توفـر وسـائل الانتقال والاقامة في مدارس داخلية لأبناء الريف منهم » (٣) ، كمـا يدرس لهؤلاء المتعلمين البيض مدرسون ممتازون ، مؤهلون تأهيلا تربويا عاليا ، ويحصلون على مرتبات عالية .

أى أن نظام التعليم في جنوب أفريقية — بسبب التفرقة العنصرية — يقوم بالاغداق التام على تعليم البيض — الأقلية ، والتضييق الشديد على تعليم الوطنيين — أبناء البلاد الأصليين والأكثرية .

سابعا : درجة التقدم الحضـاري

تعتبر درجة التقدم الحضاري نتيجة مباشرة من نتـائج العـديد من القوى الثقافية التي سبق الحديث عنها ، كالعوامل التاريخية ، والعـوامل الجغرافية ، والعـوامل الاقتصـادية والسياسية ، والعـوامل الدينية ، فالحضارة ليست الا تلك « العناصر المستمدة من الثقافة ، والتي يتناولهـا الانسان بالتهذيب والتفكير ، وحولها الى وسائل ، لتحقيق غايات ملموسـة واضحة » (٤) .

---

(١) المرجع السابق ، ص ٦٩ .
(٢) المرجع السابق ، ص ٦٨ .
(٣) المرجع السابق ، ص ٦٧ .
(٤) الدكتور محمد الهادى عفيفي : في أصـول التربية ، الأصـول الثقافية للتربية — مكتبة الأنجلو المصرية — ١٩٧٤ ، ص ١٣٧ .

وفى مقدمة تلك القوى الثقافية التى تعتبر درجة التقدم الحضارى نتيجة مباشرة من نتائجها : نظام التعليم ، ومدى كفاية هذا النظام .

ونظام التعليم فى أى بلد من البلاد فى حد ذاته هو وليد القوى والعوامل الثقافية التى سبق الحديث عنها كلها ، ولكنه — بما يقدمه من قوى بشرية ، من مختلف التخصصات التى تحتاج اليها البلاد ، ومن مختلف درجات التخصص — يعتبر هو المحدد الأساسى لدرجة التقدم الحضارى التى وصل اليها ذلك البلد .

ورغم ذلك ، تعود درجة التقدم الحضارى هذه ، فتؤثر بدورها فى نظام التعليم ، لأنها تحدد مدى قدرة البلد على بناء المدارس ، وتوفير المدرسين المعدين ، واعطائهم مرتبات مجزية ، وتقديم برامج (عصرية) ، وتقديم خدمات تعليمية مناسبة ، وما الى ذلك .

وقد كان العلامة العربى عبد الرحمن بن خلدون (٧٣٢ — ٨٠٨ هـ = ١٣٣١ — ١٤٠٥ م) ، هو الوحيد الذى تنبه حتى الآن الى هذا العامل كقوة ثقافية مؤثرة فى الأيديولوجيا ، وفى التربية — بالتالى — من خلالها ، وهو يطلق عليه اسم (العمران) ، وقد جعل من هذا (العمران) علما مستقلا قائما بذاته ، ورآه « هو المقياس الحقيقى لفهم التاريخ والمجتمعات الحاضرة ، والتنبؤ بمستقبلها » (١) .

وقد عقد (للعمران البشرى) عدة أبواب فى مقدمته الشهيرة ، يرى فى فصل منها أنه « على مقدار عمران البلد تكون جودة الصنائع ، للتأنق فيها حينئذ ، واستجادة ما يطلب منها ، بحيث تتوفر دواعى الترف والثروة » (٢) ، كما يرى فى فصل آخر ، أن « الصنائع انما تكثر فى الأمصار ، وعلى نسبة عمرانها فى الكثرة والقلة ، والحضارة والترف ، تكون نسبة الصنائع فى الجودة والكثرة ، لأنه أمر زائد على المعاش ، فمتى فضلت أعمال أهل العمران على معاشهم ، انصرفت الى ما وراء المعاش ، من التصرف فى خاصية الانسان ، وهى العلوم والصنائع » (٣) .

---

(١) ابن عمار الصغير : التفكير العلمى عند ابن خلدون — الشركة الوطنية للنشر والتوزيع — الجزائر ، ص ١٠ .

(٢) مقدمة العلامة ابن خلدون — المكتبة التجارية الكبرى ، ص ٤٠٠ ، ٤٠١ — من الفصل السابع عشر من الباب الخامس من الكتاب الأول : فى أن الصنائع انما تكمل بكمال العمران الحضرى وكثرته .

(٣) المرجع السابق ، ص ٤٣٤ — من الفصل الثالث من الباب السادس من الكتاب الأول : فى أن العلوم انما تكثر حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة .

ويقوم التقدم الحضارى فى أى مجتمع من المجتمعات على ثلاث ركائز ، هى :

(١) **القوى البشرية** : من كافة التخصصات ، وعلى كافة المستويات ، التى يتطلبها نمو المجتمع ، خاصة **تلك القوى البشرية** (الاستراتيجية) ، أو القوى البشرية ذات المستوى العالى من الاعداد ، القادرة « على الاختراع ، أى على البحث » ، و « على اقحام الاختراعات فى منتجات ، أى التكنولوجيا » (١) .

ولذلك صارت أوضح دلائل تقدم المجتمع فعلا ، هى القدرة « على التوصل الى اكتشافات ونماذج أساسية ، علمية وتكنولوجية وتنظيمية » (٢) ، والقدرة على « التقدم فى العلوم ، واستخدام نتائج البحث العلمى فى تطوير الأساليب التكنولوجية ، مما يحقق استمرار التقدم الاقتصادى بخطوات واسعة » ، وعلى « الاتجاه نحو ترشيد تصرفات الأفراد الاقتصادية ، واستخدام الأسلوب العلمى فى عرض ودراسة جميع المشاكل التى تواجههم ، لايجاد الحلول المناسبة لها » ، و « الالتجاء الى الآلات والمعدات والأجهزة الدقيقة ، فى جميع مجالات الانتاج » (٣) .

(ب) **المنظمات والمؤسسات** : القادرة على (استيعاب) هذه (القوى البشرية) ، من مصانع ومزارع ومؤسسات بحثية وغيرها ، بحيث تتمكن هذه القوى من أن تترجم علمها الى عمل وانتاج ، وبالتالى تترجم ما (استثمر) فى أعدادها من أموال ، الى ربح وكسب ، يعود على المجتمع ، « فقد تتوافر الموارد البشرية المعدة اعدادا حسنا فى بلد ما ، ولكن هذا البلد قد يتأخر فى النمو ، بسبب اخفاقه فى تنمية المنظمات والمؤسسات ، التى يتميز بها المجتمع التقدمى . ولن يتسنى للاستثمار فى الانسان أن ينهض بالنمو الاقتصادى المستمر ، ما لم يكن مصحوبا باستثمار رأس المال فى

---

(١) جان جاك سرفان شرايبر (مرجع سابق) ، ص ٣١٥ .

(2) HARBISON, FREDERICK, and MYERS, CHARLES A. ; Op. Cit., p. 131.

(٣) الدكتور محمد يحيى عويس ، والدكتور منيس أسعد عبد الملك : مبادىء الاقتصاد الحديث — القسم الأول — مطبعة مخيمر — ١٩٧١ ، ص ١٦ .

المشروعات الانتاجية » (١) خصوصا ، وفى المشروعات الاقتصادية والاجتماعية عموما ، بحيث تفى بحاجات المجتمع المختلفة .

وبدون تنمية المنظمات والمؤسسات ، جنبا الى جنب مع تنمية القوى البشرية ، تكون الأموال التى تنفق على نظام التعليم صورة من صور (الاستهلاك) ، حيث تكون القوى البشرية التى خلقها هذا النظام عاجزة عن ترجمة ما أنفق عليها من أموال ، طوال فترة تعليمها ، الى ربح يعود على المجتمع ، لأنها لا تجد (المجال) الذى يستغل علمها فيه .

(جـ) **نظام التعليم العصرى** : الذى (ينفتح) على المجتمع ، يعكس درجة تقدمه ، ويعد له متطلباته من القوى البشرية ، بالكيف والكم المطلوبين ، وفى الزمن المحدد ، ويمهد لحركة هذا المجتمع نحو مستقبله الذى ينشده أبناؤه .

وبالاضافة الى القوى البشرية التى يجب أن يعدها هذا النظام التعليمى ، يجب أن يوفر هذا النظام لكل طفل مرحلة من التعليم الالزامى ، تسمح بأن يكون كل مواطن فيه (عصريا) ، قادرا على أن يعيش فى مجتمع (عصرى) . ومعنى أن يكون المواطن (عصريا) هو أن يكون (ايجابيا) ، قادرا على المشاركة فى تطوير عجلة الحياة فى مجتمعه ، وعلى (تقبل) الجديد من الفكر ، وتأييد هذا الجديد ، والتمكين له ، حتى يتحول من مجرد فكر (حبيس) فى العقول ، الى فكر (حى) ، يطور عجلة الحياة ، ويغير وجه المجتمع ، ويبرر ما ينفق على التعليم من أموال .

وتلك هى المهمة الأساسية التى تلقى على (المرحلة الابتدائية) فى نظام التعليم العصرى ، وذلك هو معنى (المواطن الصالح) ، الذى يجب أن تخلقة هذه المرحلة .

ويقسم رجال الاقتصاد المجتمعات ، من حيث درجة تقدمها الحضارى ، كما يرينا ذلك الجدول التالى رقم (٣) ، الى خمس مجتمعات ، نجد فيها التقدم الحضارى الذى حققه كل مجتمع من هذه المجتمعات

---

(١) فردريك هاربيسون ، وتشارلز ا . مايرز (مرجع سابق) ، ص ٣١ .

جــدول رقــم (٣)

ترتيب المجتمعات الاقتصادية (١)

مجتمع ماقبل التصنيع	من ٥٠ الى ٢٠٠ دولار للشخص
مجتمع فى طــور التصــنيع	من ٢٠٠ الى ٦٠٠ دولار للشخص
مجتمــع صــناعى	من ٦٠٠ الى ١٥٠٠ دولار للشخص
مجتمع صناعى متقدم (استهلاكى)	من ١٥٠٠ الى ٤٠٠٠ دولار للشخص
مجتمــع ما بعــد التصنيــع	من ٤٠٠٠ الى ٢٠٠٠٠ دولار للشخص

الخمسة ، ينعكس على الدخل الفردى — والدخل القــومى — انعكاســا واضحا ، حيث يبدأ الدخل الفردى فى (مجتمع ما قبل التصنيع) بخمســين دولارا ، بينما هو يبدأ فى (المجتمع فى طور التصنيع) بمائتى دولار (أربعة أمثال المجتمع الأول) ، ويبدأ فى (المجتمع الصــناعى) بستمائة دولار (١٢ مثــلا للمجتمع الأول ، وثلاثة أمثال المجتمــع الثانى) ، وهــكذا .

وفى الوقت ذاته ، رأينا فى الجدول رقم (١) (٢) ، ربطا بين التقدم والتخلف ، ودرجات كل منهما ، من جانب ، وبين نصيب الفرد من أجمــالى الدخل القومى ، ونسب القيد فى مراحل التعليم الثــلاثة (القــوى البشرية المستقبلة) ، وبعض القوى البشرية الاستراتيجية ، من جانب آخر .

ونتيجة لذلك كان « دخل الفرد فى الولايات المتحدة ، يزيد على ســتة أمثال متوسط دخل الفرد فى العالم ، وفى أوربا الغربية يزيد على الضعف ، وفى الاتحاد السوفيتى يزيد مرة ونصف مرة على دخل الفرد فى العــالم » ، وكان دخل الفرد فى الولايات المتحدة « نحو ٢٣ مثل دخله فى أفريقيا ، ونحــو ٢٧ مثل دخله فى آسيا ، ونحو ١٤ مثل دخله فى الشرق الأوسط » (٣) .

فالبلد المتقدم حضاريا ، يتمتع « بنظام اقتصادى صــناعى متقــدم ، فهو قادر على التوصــــل الى أعظم الاكتشافات العلميــة والتكنولوجيــة

---

(١) جان جاك سرفان شرايبر (مرجع سابق) ، ص ٥١ .

(٢) ارجع الى ص ١١٩ من الكتاب .

(٣) السكان والسياسات الدولية — أشراف فيليب هوسر — تــرجمة الدكتور خليل حسن خليل — مراجعة وتقديم الدكتــور ســعيد النجــار — مكتبة الانجلو المصرية — ١٩٦٣ ، ص ٧ — من المقدمة ، للدكتــور ســعيد النجــار .

والتنظيمية ، لان لديه رصيدا كبيرا نسبيا من القوى البشرية العالية المستوى ، ولاسيما العلماء والمهندسين ، ومديرى الأعمال والاداريين .

كما أنه يكون قد قطع شوطا بعيدا فى النهوض بالتعليم ، وبخاصة التعليم الثانوى ، وفى تنمية موارده البشرية بوجه عام » (١) ، كما رأينا فى الجدول رقم (١) الذى سبقت الاشارة اليه .

وتتفاوت هذه البلاد المتقدمة فيما بينها فى كل شىء ، فى حدود ما سبق ، فمن بينها بلاد رأسمالية وبلاد شيوعية ، والطبقات الحاكمة فيها تتفاوت بين الشيوعيين ، والمفكرين الثوريين ، ورجال الأحزاب التقليديين ، كما أنها تتفاوت فيما بينها من حيث مصادر الثروة الطبيعية فيها ، بين بلاد تتوفر لها هذه المصادر ، فتزيد من امكانياتها ، وبلاد محرومة تماما منها، فوصلت الى هذه الدرجة من التقدم بدونها .

وتعانى هذه البلاد فى عمومها من (مشكلات الحضارة) ، كتفكك الأسرة ، وانحرافات الشباب ، كما تعانى فى نظمها التعليمية من نقص المعلمين ، بسبب الإنصراف الى الأعمال العلمية والفنية ، التى تعود عليهم بدخل أكبر ومركز اجتماعى أحسن (٢) .

وتتفاوت (حدة) هذه المشكلات من بلد منها الى بلد آخر ، حسب الأيديولوجيا السائدة فى كل بلد .

وتنعكس هذه الدرجة الكبيرة من التقدم التى حققتها هذه البلاد ، على الأيديولوجيا السائدة فيها عموما ، فنراها — كما رأينا عند الحديث عن العوامل التاريخية (٣) — تقوم على الاقبال على الحياة ، واحترام العمل ، واقامة هذا العمل على العلم والتنمية العلمية ، كما تقوم على الاستقرار ، مع تطور طبيعى متمهل نحو المستقبل ، قائم على أساس الثقة بالنفس والتفاؤل ، وان كانت تتفاوت فى هذا الاقبال على الحياة والثقة والتفاؤل ، باختلاف النظام السياسى ، السائد فى كل منها .

---

(١) فردريك هاربيسون ، وتشارلز ا . مايرز (مرجع سابق) ، ص ٢١٢ .

(2) DE WITT, N. : Education and Professional Employment in the U. S. S. R. ; National Science Foundation, Washington, 1961, p. 439 — Tables VI — I and VI — 3.

(٣) ارجع الى ص ١١٨ من الكتاب .

وتنعكس هذه الأيديولوجيا على التربية ، فنجـــد مؤسساتها تنمـــو نموا طبيعيا ، منفتحة على الحياة وعلى المجتمع ، والمشكلات التعليميـــة لهذه البلاد محدودة ، فلديها المدارس الصالحـــة ، والنظم المستقـــرة ، والتقاليد المرعية ، والمعلمون المعدون اعدادا جيدا ، والمـــال الذى تنفقـــه بسخاء ، على نظمها التعليمية ، التى تراها ضروريـــة لاســـتمرار تقـــدمها وتفوقها ، وان كانت تختلف فيما بينها فى ادارة التعليم وتمويله ، فبعضهـــا يسير على النظام المركزى المتطرف أو المعتدل ، وبعضها يسير على النظام اللامركزى .

كما تهتم هذه البلاد بالتنمية العلميـــة وتعليـــم الكبار ، نتيجـــة لكل ما سبق ، وبعضها يربط بين أجهزة التعليم والثقافة ، كالاتحاد السوفيتى ، وبعضها الآخر تستقل أجهـــزة التعليم فيـــه ، عن بقية الأجهزة الثقـــافية الأخرى .

كذلك استطاعت هـــذه البلاد عموما ، أن تحـــدث ربطا بين مناهج التعليم ومؤسسات المجتمع ، وترازنا معقولا بين أنواع التعليم ومراحـــله ، وبين التعليم الأكاديمى والفنى ، ولذلك تنخفض بشـــكل واضح معـــدلات البطالة بها ، بل انها تفتقر كثيرا الى الأيدى العاملة المـــاهرة والمـــدربة ، بسبب نشـــاطها الاقتصادى الواضـــح ، وهى تحصل على هذه الأيدى من البلاد الأخرى الأقل تقـــدما ، مما يزيد فى تخلف هـــذه البلاد غير المتقدمة ، ويوسع من (الهوة) التى تفصل بين البلاد المتقدمة وغير المتقدمة ، فعـــلى سبيل المثـــال ، زاد متوسط دخـــل الفرد فى فرنسا خلال الفترة من ١٩٤٩ حتى ١٩٥٨ ، من ٤٧٢ دولارا ، الى ١١٦٨ دولارا ، أى بنســـبة ١٤٣٪ تقريبا ، بينما نجد أنه خـــلال نفس الفترة ، لم يزد متوسط دخـــل الفرد فى أفغانستان الا بنســـــبة ٨ ٪ فقط ، حيث بلغ ٥٤ دولارا عام ١٩٥٧ ، بعد أن كان ٥٠ دولارا ، عام ١٩٤٩ » (١) .

أما البلاد غير المتقدمة ، فهى تمتاز بالتخلف عن البـــلاد المتقـــدمة عموما ، من حيث الدخل الفردى والقومى ، ومن حيث تقـــدم واستقرار النظام الاقتصـــادى ، ومن حيث توفر القوى البشرية عموما ، والقـــوى البشرية الاستراتيجيـــة خصـــوصا ، ومن حيث كفـــاية النظام التعليمى . وهى تتفـــاوت فيما بينها فى ذلك كله تفاوتا كبيرا ، بين البـــلاد المتخلفـــة ، التى بدأت تسير فى طريق التقـــدم منذ سنوات محدودة تماما ، وبين البـــلاد

---

(١) دكتور على لطفى : التنمية الاقتصادية ، دراسة تحليلية ــ المطبعة الكمالية ــ ١٩٧٢ ، ص ٣٤ .

التى قطعت بعض الطريق الى التقدم ، وهى البلاد التى بدأت تسير فى هذا الطريق ، منذ فترة أطول قليلا أو كثيرا . ومن هذه البلاد ، بلاد بدأت تسير فى طريق التقدم منذ أكثر من قرن من الزمان ، كمصر ، فسبقت بذلك بلادا ، هى اليوم متقدمة بالفعل ، كاليابان ، الا أنها ضلت طريقها الى التقدم الذى كانت تنشده ، بسبب ظروف كثيرة فرضت عليها .

(والهوة) بين البلاد غير المتقدمة أوسع منها بين البلاد المتقدمة ، وذلك لأن هذه البلاد ليست مجموعة واحدة ، كمجموعة البلاد المتقدمة ، وانما هى — فى تقسيم هاربيسون ومايرز — ثلاث مجموعات ، ولذلك نجد تناقضات فى كل شىء يتصل بمستوى الدخل ، ودرجة التقدم الحضارى ، وتقدم النظام التعليمى ، وتوفر القوى البشرية ، وغيرها .

ومن هذه البلاد غير المتقدمة ، بلاد شيوعية ، وأخرى رأسمالية ، وثالثة اقطاعية بدائية — ومنها بلاد ملكية ، وأخرى جمهورية ، وثالثة يتوارث الحكم فيها أسرة واحدة تحكمها من قديم ، ومنها بلاد تسير على نظام الحزب الواحد ، وأخرى تسير على نظام الأحزاب المتعددة .

ومعظم حكومات هذه البلاد من النوع الاستبدادى ، الذى قفز الى السلطة عن طريق الانقلابات العسكرية ، وقليل من هذه الحكومات هى الحكومات الديموقراطية فعلا . ونتيجة لكثرة الانقلابات العسكرية فى هذه البلاد ، فانها لا تتمتع بالاستقرار فى سياستها العامة ، ونجد الشعب فيها يتسم بالسلبية ، بسبب الاستبداد ، وكثرة الانقلابات ، والظروف التاريخية التى مر بها ، قبل الاستعمار ، وأثناءه ، وبعده .

واقتصاد هذه البلاد يعتمد على الزراعة غالبا ، والزراعة بها بدائية تماما فمعظمها لم يأخذ بأساليب الزراعة الحديثة ، كما بدأت بعض هذه البلاد تسير فى طريق التصنيع ، الا أنها لا تزال فى أول الطريق ، وهى تعانى من عدم قدرة صناعتها على منافسة الصناعات الأجنبية ، حتى فى داخل حدودها ، حيث يتهافت أبناؤها أنفسهم على الصناعات الأجنبية ، ويحصلون عليها بكل الطرق من البلاد المتقدمة .

ولدى كثير من هذه البلاد ثروات طبيعية ضخمة ، وعلى رأسها البترول ، الا أنها لا تتمكن من استغلال هذه الثروات ، وذلك بسبب نقص الخبرة الفنية فيها ، ولذلك فهى تسلمها للبلاد المتقدمة ، تستغلها وتستفيد منها ، وتجنى منها الأرباح الطائلة ، والعائد القليل الذى يتبقى لها بعد ذلك ، لا يعود الا على القلة من أبناء هذه البلاد غالبا ، فقد « زاد متوسط

دخل الفرد فى المملكة العربية السعودية زيادة كبيرة خلال الفترة من عام ١٩٤٩ حتى ١٩٥٨ ، حيث ارتفع من ٤٠ دولارا الى ٢٦٠ دولارا ، أى انه تضاعف حوالى خمس مرات . والواقع أن ذلك لا يرجع الى تقدم اقتصادى حقيقى فى المملكة العربية السعودية ، بقدر ما يرجع الى العائد المتزايد الذى يدره البترول » (١) .

وتتطلع حكومات هذه البلاد ، والطبقة المثقفة فيها ، الى البلاد المتقدمة ، تنقل عنها مؤسساتها ونظمها ، مما يعتبر أكبر عقبة فى سبيل تقدمها ، لأنها تنتقل الى (تربة) غريبة عنها ، فتتحول الى مجرد (هياكل شكلية) ، لا تؤدى الى التقدم ، بقدر ما تؤدى الى خيبة الأمل ، وضعف الثقة بالنفس .

وتعانى هذه البلاد عموما ، نتيجة لكل ما سبق ، مشكلات عدم الاستقرار والتعلق بالشكليات ، والاهتمام بنقل ما هو موجود بالبلاد المتقدمة من نظم ومؤسسات ، مما لا يناسب أمكانياتها وظروف الحياة فيها ، وتتفاوت هذه البلاد فيما بينها فى حدة هذه المشكلات .

وتنعكس ظروف الحياة فى هذه البلاد ، وما أدت اليه من مشكلات ، على الأيديولوجيا السائدة فيها عموما ، كما رأينا عند الحديث عن العوامل التاريخية ، فنرى قوام هذه الأيديولوجيا هو الضيق والقلق الى حد التشاؤم ، والتخبط فى القوانين والمشروعات والنظم ، وعدم الاستقرار ، والاهتمام بالمظاهر والشكليات ، والاهتمام (بالشهادة) كوسيلة للتميز الاجتماعى ، وسيادة النظرة البيروقراطية ، وعدم احترام العمل ، والصراع بين القديم والجديد ، صراعا تختلف حدته من بلد الى آخر ، وسلبية الشعب فيما يتصل بالمسائل العامة .

وأقل هذه البلاد صراعا بين القديم والحديث هى البلاد المتخلفة ، التى تؤمن بالقديم وترضى به ، فيغلب عليها الاستقرار ، وعلى أهلها الرضا بالأمر الواقع .

كما تنعكس هذه الأيديولوجيا على التربية ، فنجد نظم التعليم مركزية غالبا ، تضطلع الدولة فيها بمسئولية ادارته وتمويله والاشراف عليه ، ولا نجد للشعب فيها دورا يذكر ، ونجد الصراع بين التعليم القديم والتعليم الحديث ، ونجد (الازدواج التعليمى) فى بعض البلاد

---

(١) المرجع السابق ، ص ٣٤ .

صورة لهذا الصرع ، كما نجد غلبة الأمية على أبنائها ، ونجد التعليم الابتدائى قصيرة مدته ، عاجزا عن استيعاب الملزمين ، ونجد الاهتمام الأكبر يتجه الى التعليم الثانوى الأكاديمى والعالى ، على حساب التعليم الابتدائى والفنى ، دون أن يكون ذلك لمواجهة الحاجة الحقيقية لهذه البلاد (١) ، بل لمواجهة حاجة الجماهير الى هذين التعليمين ، لما (للشهادة) من أثر فى كسب المركز الاجتماعى ، والمنزلة الاجتماعية ، ولذلك نجد « الاهتمام بالكليات النظرية ، نتيجة لعدم تطور النظرة الى التعليم العملى ، واحترام هذه المجتمعات للدراسات الاجتماعية والانسانية ،أكثر من احترامها للدراسات العملية والمهنية » ، مع أهتمام « بصفة عامة بالكم على حساب الكيف ، وأنها لا تعطى الأهمية الكافية لعلوم العصر ، مثل الهندسة والعلوم ، ولا للتعليم المهنى » (٢) — مما يؤدى الى تبديد الموارد على أنواع من التعليم ، لا تحتاج اليها نهضة البلاد ، والى بطالة بين المتعلمين فى بعض التخصصات ، كخريجى الآداب والحقوق .

وبالاضافة الى ذلك ، نجد نقصا فى المدارس الصالحة ، ونقصا فى اعداد المعلمين ، ونقصا فى الأدوات والمعدات ، ونقصا فى المعلمين الصالحين، تضطر بعض البلاد الى سده من بلاد أخرى ، متقدمة أو غيرمتقدمة ، تتوفر هذه الأعداد من المعلمين فيها .

كما نجد مرتبات المعلمين منخفضة ، ونجد التعليم يغلب عليه طابع الحفظ والاستظهار ، حتى فى الكليات والدراسات العملية ، ونجد السياسة التعليمية فى تغير مستمر ، بسبب التطلع المستمر الى نظم التعليم فى البلاد المتقدمة .

وسوف نرى تطبيقا عمليا لدرجة التقدم الحضارى ، وانعكاسها على الأيديولوجيا السائدة فى المجتمع ، وعلى نظم التعليم ، فى الأبواب الثلاثة التالية .

---

(1) Final Report of Conference of African States on the Development of Education in Africa, UNESCO ; Paris, 1961, pp. 11, 12.

(٢) دكتورة نازلى صالح أحمد : التعليم ومشكلاته فى دول العالم وفق مستوياتها » — الباب الثالث من : **فى التربية المقارنة** — الطبعة الأولى — عالم الكتب — ١٩٧٤ ، ص ١٥٠ — ١٥٢ .

الباب الثالث

الرأسمالية والتربية

بعد البابين السابقين ، عن (الأيديولوجيا وعلاقتها بالتربية المقارنة) ، و (الشخصية القومية والتربية) ، لا يكون أمامنا الا أن ننتقل — ابتداء من هذا الباب — الى الجانب التطبيقى من هذا الكتاب ، لنرى أثر الأيديولوجيا ، أو (الشخصية القومية) ، فى التربية ، فى ثلاث مجموعات من بلاد عالمنا المعاصر ، أولاها هى مجموعة البلاد الرأسمالية المتقدمة ، وثانيتها هى مجموعة البلاد الشيوعية ، وثالثتها هى مجموعة البلاد الآخذة فى التقدم ، أو بلاد العالم الثالث .

وسوف نبدأ الحديث عن كل مجموعة من هذه المجموعات الثلاث ، بتقديم الاطار الأيديولوجى ، وانعكاسه على التربية بها ، مبرزين السمات العامة للتربية بكل منها ، ثم نختم ذلك كله ، بالحديث عن بلد من هذه البلاد ، تتجسد فيه أيديولوجيتها ، وتنعكس على التعليم به ، السمات العامة للتعليم بها .

ووفق هذه الخطوات سنسير فى هذا الباب ، الذى خصصناه لمجموعة البلاد الرأسمالية المتقدمة ، وسوف يكون البلد المختار للتطبيق فيه هو : الولايات المتحدة الأمريكية .

الفصل الخامس

الأيدلوجيا والتربية فى المجتمعات الرأسمالية

تقـــــديم :

تقوم الفلسفة الرأسمالية على أساس الايمان بالانســان ، من حيث هو (انسان) ، ومن حيث هو الأساس الذى يقوم عليه صرح المجتمــع . فالرخاء الاقتصادى والتقدم لا يقومان — فى ظل الرأسمالية — على أساس ما تحتكره الدولة من أموال ومنشآت ، بـل على أســاس النشــاط الذى يقوم به الأفراد . والقوة الســياسية التى تتمتع بهــا الدولة فى المجتمــع الرأسمالى ، لا تأتى مما يتجمع فى يد السلطة الحاكمة من قوة ونفوذ ، ومصادرة للحريات ، بل مما وفرته للمواطنين فيها من حريات وضمانات .

والفلسفة الرأسمالية ليست فلسفة مكتوبة ، أو نظرية مشروحــة ، وانما هى مجموعة من الأفكار ، توصلت اليهــا المجتمعات الغربيــة بعد الاصلاح . وهى تقوم على أساس الفردية والترسل Laissez-Faire وعلى أساس النشاط الفردى والمبادرة الفردية ، المعتمدين على المغــامرة الفردية والذكاء الفردى ، وعلى أساس التنافس بين الأفراد والمؤسسات . واذا تدخلت الدولة ، فهى انما تتدخل لتنظيم ذلك التنــافس بين الأفراد والمؤسسات ، وهى تتدخل — على حد تعبير سنل Snell — « كحكم فقط » ، « بسن بعض القــوانين » (١) التى تنظم العــلاقات بين الأفراد والجماعات .

وقد رأينا عند الحديث عن العوامل الاقتصــادية فى الفصــل الرابع أن هذه الفكرة تعود الى كتاب ومفكرى الاصلاح ومــا تلاه من عصــور ، ممن حرصوا على التأكيد بأن الفرد قوة اجتماعية ضرورية ونافعة (٢) .

وكانت هذه الفردية المتطرفة ، هى رد الفعل المنطقى لذلــك الضــغط العنيف ، الذى كانت تمارسه الكنيسة والاقطاع والســلطات الحــاكمة ،

---

(1) SNELL, J. B. : Early Railways (Pleasures and Treasures); Weidenfeld and Nicolson, London, 1967, pp. 41, 42.

(٢) ارجع الى ص ١٤٤ من الكتاب .

على الفرد ، وعلى حريته وتفكيره ، حيث صارت الكنيسة فى القرن الثالث عشر مثلا « أكبر ملاك الأراضى ، وأكبر السادة الاقطاعيين فى أوربا » ، وصارت « جزءا لا يتجزأ من النظام الاقطاعى ، وجعلت نفسها منظمة سياسية واقتصادية وحربية ، لا منظمة دينية وكفى » (١) ، وصارت الكنيسة « فرعا من الحكومة الدنيوية ، أو صارت الحكومة الدنيوية فرعا منها ، حتى صار الاختلاف فى العقيدة يعد خيانة ، وصارت حرية العقيدة،تعد مخالفة سياسية» (٢) ، وصارت هذه القوى الحاكمة ،تتعاون، (للضغط) على الانسان الفرد ، لمصلحتها جميعا .

وكان اتصال الغرب المتخلف الجامد ، بالشرق المتقدم المتحضر ، عن طريق ما يصطلح الدارسون على تسميته (بمعابر الحضارة) (٣) ، التى من خلالها « أخذت المدنية الاسلامية تشق طريقها الى غرب أوربا ، منذ أواخر القرن الحادى عشر للميلاد » (٤) ، والتى كان من أشهرها الأندلس ، والحروب الصليبية ، والتجارة ، والكتب العربية المترجمة — كان لهذا الاتصال أثره فى ذلك (التمرد) على السلطة وعلى القانون ، وعلى الكنيسة وما تقدمه من علم ، وما تفرضه من جمود ، وقد تمثل هذا التمرد فى « ظهور موجة من الالحاد والهرطقة ، ووضوح الحاجة الى التوفيق

---

(١) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور الوسطى (مرجع سابق) ، ص ٣٩ ، ٤٠ .

(2) BENIANS, SYLVIA ; Op. Cit., p. 95.

(٣) للمزيد من التفصيل عن هذه (المعابر) ، ارجع — على سبيل المثال — الى :

— الدكتور محمد بديع شرف : « اليقظة الفكرية والسياسية فى القرن التاسع عشر » — **دراسات تاريخية فى النهضة العربية الحديثة** — الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية — مكتبة الأنجلو المصرية ، ص ٦٨ .

— الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : « العلاقات بين الشرق العربى وأوربا بين القرنين السادس عشر والتاسع عشر » — **دراسات تاريخية فى النهضة العربية الحديثة** — الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية — مكتبة الأنجلو المصرية ، ص ١٨٧ ، ١٨٨ .

— الدوميلى (مرجع سابق) ، ص ٤٢٤ ، ٤٢٥ .

— الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور الوسطى (مرجع سابق) ، ص ١٤ ، ١٥ .

— عباس محمود العقاد : أثر العرب فى الحضارة الأوربية — الطبعة الرابعة — دار المعارف بمصر — ١٩٦٥ ، ص ٦٦ .

(٤) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور (مرجع سابق) ، ص ٤٩ .

بين الأفكار والمعتقدات الدينية الرئيسية ، والاهتمامات الدنيوية المختلفة ، أو بعبارة أخرى ، ضرورة التوفيق بين مطالب الايمان ، ومطالب العقل الانسانى » (١) .

وقد بذل القديس توماس الأكوينى St. Thomas Aquinas (١٢٢٥ — ١٢٧٥) جهودا ضخمة لهذا التوفيق بين الايمان المسيحى ، والعقل الانسانى ، فابتكر « تفسيرا جديدا لمذهب الفردية عند أرسطو ، وبذلك حول الغزو الفكرى الاسلامى ، بحيث أجراه فى اتجاهات شخصانية ، وهكذا مهد الطريق ، على غير قصد منه ، لحركة الاصلاح البروتستنتى » (٢) .

وانتشر هذا (الفكر) الجديد من خلال الكنيسة ذاتها ، فى مدارس الأديرة ومدارس الكاتدرائيات ، وهى اشهر المدارس فى تلك العصور الوسطى ، كما انتشر فى الجامعات ، وهى تلك « المراكز الثقافية ، التى تذكرنا بمدارس أفلاطون وأرسطو » ، والتى « أخذت تتكاثر فى مدن أوربا الكبرى » ، منذ « القرن الثالث عشر والقرن الرابع عشر » ، والتى « وان تك لم تتحرر تماما من وصاية الكنيسة ، كانت ، مع ذلك ، التفتح الأول للعلم الحر » (٣) ، حيث كانت « هى التى كونت الحركة الفنية والفكرية التى نسميها الاصلاح » (٤) .

وهكذا « يمكن لمن يطالع تاريخ أوربا الدينى ، وتاريخ الكنيسة النصرانية ، أن يتلمس تأثير الاسلام العقلى فى نزعات المصلحين والثائرين على النظام الأسقفى السائد ، أما دعوة (لوثر) الاصلاحية الكبيرة ، فقد كانت — على علاتها — أبرز مظهر للتأثر بالاسلام وبعض عقائده ، كما

---

(١) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور الوسطى (مرجع سابق) ، ص ٩٦ .

(٢) رالف ت . فلوولنج : « الفلسفة الشخصانية » — **فلسفة القرن العشرين** — مجموعة مقالات فى المذاهب الفلسفية المعاصرة — نشرها داجوبرت د. رونز — ترجمه عثمان نويه — وراجعه الدكتور زكى نجيب محمود — رقم (٤٦٤) من (الألف كتاب) — مؤسسة سجل العرب — ١٩٦٣ ، ص ١٠٣ .

(٣) الدكتور عبد الله عبد الدائم : تاريخ التربية — من منشورات كلية التربية بجامعة دمشق — مطبعة جامعة دمشق — ١٩٦٠ ، ص ٨٧ ، ٨٨ .

(4) DEWEY, JOHN ; Op. Cit., p. 181.

أعترف المؤرخون » (١) .

وقد هوجمت (الحركة المدرسية) التى تزعمها توماس الأكوينى واتباعه ، على أساس أنهم يضيعون الكثير من الوقت والجهد فى الجدل المنطقى والميتافيزيقى ، لا احتراما للعقل الانسانى ، ولكن تحايلا عليه، ليظل على ايمانه القديم بالكنيسة ومعتقداتها . وقد تزعم هذه الحركة الفكرية الجديدة العلماء الأوربيون ، الذين تعلموا على يد العرب ، أو تأثروا بمناهجهم ، أو فرعوا لهم ، أو اتصلوا بالفكر اليونانى القديم عن طريق الترجمة العربية الدقيقة له ، من أمثال روجربيكون Roger Bacon (حوالى ١٢١٤ — ١٢٩٢ تقريبا) ، الذى كان قد اطلع على بحوث الحسن ابن الهيثم ، وتأثر به وبمنهجه العلمى ، والذى « ألقى بنفسه بحماسة بالغة ، فى تيار العلوم الرياضية ، والتاريخ الطبيعى والفلسفة » (٢) .

وكان ذلك هو منشأة الفكرة أو الفلسفة الرأسمالية ، التى تقوم على (الفردية) ، وعلى احترام تلك (الفردية) حيث « ظلت الفردية هى الظاهرة التى يدور حولها التفكير الغربى ، على الأقل منذ القرن الثامن عشر » (٣) .

وكانت هذه (الفردية) هى رد الفعل الطبيعى لذلك (التحكم) فى (الانسان) الأوربى قرونا طويلة ، قبل تفجر ثورة الاصلاح ، وكان هذا (التحكم) ، تمارسه الكنيسة ورجالها ، ويمارسه الحكام ، ويمارسه النظام الاقطاعى القديم ، الذى قامت ضده الثورات فى كل مكان فى اوربا .

---

(١) أبو الحسن الندوى : ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين — الطبعة العاشرة — مطابع على بن‌على — الدوحة — ١٣٩٤ هـ — ١٩٧٤ م ، ص ١٣٩ .

(٢) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور الوسطى (مرجع سابق) ، ص ١٠٨ .

(3) DUBIN, ROBERT : Human Relations in Administration, with Readings ; Third Edition, Prentice-Hall of India Private Limited, New-Delhi, 1970, p. 77.

أولا : الفكرة الرأسمالية

نبتت الفكرية الرأسمالية فى الغرب ، كرد فعل للضغط والكبت الذى كانت تمارسه كل السلطات الحاكمة أو المتحكمة فى المجتمع ضد (الفرد) ، وازدهرت هذه الفكرة ، نتيجة لاتصال الغرب ، المتخلف ، بالشرق الاسلامى المتحضر ، ووقوف الغربيين على نواحى الحياة المختلفة التى يحياها (الانسان) فى الشرق ، تحت الحكم الاسلامى .

ومن هنا كانت الفكرة الرأسمالية فكرة (انسانية) ، قبل أن تكون مجرد نظرية (اقتصادية) ، وكان محورها هو الايمان بالفرد ، والايمان بقدراته وامكانياته . وقد كان لهذه الفكرة (الانسانية) صداها فى الفكر (الدينى) ، فكانت حركة الاصلاح البروتستنتى ، التى تضع (الخلاص) فى يد الانسان ، بعد أن كانت الكنيسة (تحتكره) وتجعل العلاقة بين الانسان وربه علاقة مباشرة ، بعد أن كان رجل الدين المسيحى يتوسط تلك العلاقة .

وثمة من يرى أن جون لوك John Locke (١٥٦١ — ١٦٢٦) ، المفكر والفيلسوف الانجليزى ، وهو من جماعة البيوريتان Puritans ، وممن اشتركوا فى الثورة على الحكومة الانجليزية الاستبدادية فى مطلع القرن السابع عشر ، فى أثناء الحرب الأهلية — كان يقف بآرائه وراء ما تفجر فى أوربا من ثورات (انسانية) ، « فحركة التحرير الكبرى ، التى سادت أوربا فى القرن الثامن عشر ، لم تكن سوى امتداد طبيعى لفلسفة لوك — تلك الفلسفة التى كانت تقوم على احترام القيم الانسانية ، والحرية الفردية ، سواء فى الدين أو الفكر أو السياسة ، وتنادى بتحرير الفرد ، الذى كان قد انطمست شخصيته ، فى ظل من استبداد الكنيسة ، وتلاشت حقوقه ، وانصهرت فى نار من طغيان الملوك ، فأصبحت حياته كلها واجبات بلا حقوق » (١) .

فقد كان ذا تأثير « فى فلاسفة التحرير الفرنسيين ، مثل فولتير ، ومونتسكيو ، وجان جاك روسو . فقد تبنى فولتير أفكار روسو عن الحرية والتسامح .

وظل طوال حياته يهاجم كل تعصب ، وينادى بالحرية . بينما أخذ مونتسكيو عن لوك نظريته فى فصل السلطات ، وأخذ روسو عنه نظرية العقد الاجتماعى » (٢) .

---

(١) دكتور محمود عبد الرزاق شفشق ، ومنير عطا الله سليمان : تاريخ التربية ، دراسة تاريخية ثقافية اجتماعية — دار النهضة العربية — ١٩٦٨ ، ص ٢٩٢ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٩٢ ، ٢٩٣ .

وكان لهذه الفكرة (الانسانية) صداها فى الفكر (السياسى) ، فكانت الديموقراطية ، وكانت الثورات المتتالية على الاستبداد والظلم فى كل أنحاء أوربا ، سواء فى ذلك الثورات السلمية كالثورة الانجليزية ، والثورات الدموية كالثورة الفرنسية ، وقد بلغت هذه الثورات « ذروتها عام ١٨٤٨ » (١) ، الذى أطلق عليه (عام الثورات) ، لأن الثورات قد اجتاحت بلاد أوربا كلها فيه .

وكان لهذه الفكرة (الانسانية) صداها فى الفكر (الاقتصادى) ، فكانت الحرية الاقتصادية ، وكانت المنافسة ، وكان الصراع بين الأفراد والهيئات ، بعيدا عن تدخل الدولة ، فى صورة قوانين ، تسنها لتنظيم العلاقة بين المتنافسين . وحينما اتجهت دول الغرب الى الاستعمار فى القرن التاسع عشر ، صار تدخل الدولة ضروريا من ناحية الأمن القومى (٢) ، لأن الأمر ارتبط بفكرة القومية ، وصراع الدول الأوربية القومية ، للحصول على المستعمرات ، تحصل منها على المواد الخام ، وتستغلها كأسواق لمنتجاتها .

ومنذ القرن التاسع عشر ، وتدخل الدولة فى المجتمعات الرأسمالية فى الشئون الاقتصادية موجود ، ولكن بدرجات تختلف من مجتمع رأسمالى الى آخر ، حسب الظروف الخاصة بكل مجتمع رأسمالى ، وما تفرضه هذه الظروف من تحديد حجم هذا التدخل . ورغم هذا التدخل ، ظل الأساس — كما كان — هو « حرية الفرد ، والمغامرة الفردية ، والدولة لا تتدخل — حين تتدخل — الا للضرورة ، وبمقدار » (٣) .

وكان لهذه الفكرة (الانسانية) صداها فى الفكر الاجتماعى ، وفى الفكر الأخلاقى ، فقد انتشرت روح الاصلاح — على حد تعبير هدسون — « فى كل مجال . لقد وجدت روح جديدة فى السياسة وفى المجتمع ، وفى العلم والفلسفة والدين ، وفى الأدب والفن » . وكان أهم تغير تم — فى

---

(١) عبد الغنى سيد أحمد عبود : دراسة مقارنة لنظام البحث العلمى فى الجمهورية العربية المتحدة ، والولايات المتحدة الأمريكية ، والاتحاد السوفيتى — رسالة مقدمة الى كلية التربية جامعة عين شمس ، للحصول على درجة دكتور فلسفة فى التربية — قسم التربية المقارنة والادارة التعليمية (كلية التربية جامعة عين شمس) — القاهرة — ١٩٧٢ ، ص ٥٤ .

(2) SNELL, J. B., Op. Cit., p. 45.

(٣) دكتور عبد الغنى عبود : « الأيديولوجيا والتربية » (مرجع سابق) ، ص ٢٣١ .

نظره — هو « التغير الأساسى فى اتجاه الناس نحـو أنفسـهم ، ونحـو عالمهم ، الذى يعيشون فيه » (١) .

أى أن الأيديولوجيا الفردية والاجتماعية فى أوربا قـد تغيرت تغيرا جذريا ، نتيجة لهذه الفكرة (الانسانية) ، يظهره لنا أوليخ Ulich ، من خلال تلك المقارنة الشيقة التى يعرضها ، بين الحياة فى العصور الوسطى ، والحياة فى عصر الاصلاح ، فيرى أن الحياة فى العصور الوسـطى كانت حياة « استاتيكية جامدة ، وبظهور الاصلاح ، أصبحت الحياة ديناميكية ، وأصبحت سعيا وعمـلا » ، وأن « العلم والثـروة والتكنـولوجيا ، هى فضلا عن أنها أسباب ، أنما هى نتائج مباشرة لهذه الحقيقة » (٢) .

ولذلك ينتقد جودسل Goodsell التعبير بلفظ النهضة Renaissance عن ذلك العصر الذى يأتى بعد الاصلاح Reformation ، على أساس أنه « يعنى النهضة الفجائية للطاقة البناءة ، والتغير السريع ، فى الاهتمامات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والفكـرية للدول الأوربية . ومثـل هذه النظرة غير صحيحة تماما » ، « فان كل هذه التأثيرات كانت تعمـل لمدة قرون فى الخفاء ، ولم تكن النهضة الا اشـارة البدء فى حصـد ثمارها فقط » (٣) .

لقد كان الاصـلاح تحـولا أيديولوجيـا ، وكـان هـذا التحـول الأيديولوجى عميقا ، بحيث استغرق وقتـا طويلا ، اختلف فى طوله من مجتمع أوروبى الى آخر ، حيث كانت شعوب أوروبا تتفاوت فيمـا بينهـا فى درجة اتصالها — وتأثرها — بحضارة المسلمين ، وفى درجة ميلهـا الى المحافظة ، أو رغبتها فى التجديد ، ولذلك فان « تحـديد تاريخ معين لبـدء الاصلاح مستحيل ، فقد انتهت العصور الوسطى فى أوقات مختلفة ، ليس فقط فى الدول المختلفة ، بل وفى ميادين النشاط المختلفة أيضا » (٤) — وان كان ذلك عموما قـد تم ، فى الفترة الواقعة بين القـرنين الرابع عشر والسابع عشر .

وكانت (النهضة) ، هى ثمرة هذا التحـول الأيديولوجى العـميق ، بعد أن صار حقيقة واقعة .

وقد دفع هذا التحرر الذى حصل عليه (الانسان) الأوربى ، بهـذا

(1) HUDSON, WILLIAM HENRY ; Op. Cit., p. 3.
(2) ULCH, ROBERT ; Op. Cit., p. 45.
(3) GOODSELI, WILLYSTINE ; Op. Cit., pp. 326, 327.
(4) HUDSON, WILLIAM HENRY ; Op. Cit., p. 3.

الانسان ، الى النشاط والحركة ، فراح يفكر ويكتشف ويخترع ، ويترجم التفكير والكشف والاختراع ، الى تكنولوجيا ، ومن هنا بـدأ (التـزاوج) والارتباط بين العلم والصناعة ، فالعلم يحتاج الى الصـناعة ، لتـزوده بالمـال ، وبالأدوات والمعدات والمعامل والمكتبات ، ولتزود العـاملين فيه بالمساندة والتأييد والتشجيع ، والصناعة هى الأخرى تحتاج الى العلم ، والى البحث العلمى ، لتنمو ، وتزداد قدرتها على (منافسـة) الصناعات الأخرى ، وعلى كسب أسواق جديدة ، وعلى زيادة كسبهـا وربحهـا . ولذلك يلاحظ لانسـلوت هـوجبن قـوة العـلاقة « بين قـادة العلم فى اسكتلندا ، وبين قادة الصـناعة الانجليـزية ، فى فتـرة نمـو الثـورة الصناعية » (١) فى انجلترا ، التى تفجرت فيها هذه الثورة .

وقد كانت الثورة الصناعية ، هى ثمرة (التزاوج) بين العلم والصناعة، فى ظل الأيديولوجيا الرأسمالية .

وقد أدت هذه الثورة الى « بزوغ طبقة رأسمالية جـديدة ، تقـوم على الصناعة ، وتؤمن بممكنات العلم ، وتستعين برجـاله ، وتنفق عليهم فى كفاية وبذخ » ، و « أخذ العلم الجديد ، يرسخ فى التربة الأوربيـة » ، « وتعددت مؤسساته فى معظم أنحاء أوربا » (٢) ، وصار العلم — لأول مرة فى تاريخه منذ القرن السادس عشر — وسيلة يسيطر بهـا الانسان على العالم الذى يعيش فيه ، وزادت قوة هذا العلم بشكل واضـح ، نتيجـة التزاوج بينه وبين الصناعة ، ونما فى هـذا المجال نموا كبيرا فى القـرنين السابع عشر والثامن عشر ، « ولكنه لم يبدأ يؤثر فى نهج الانتـاج ، الا فى أواخر القرن الثامن عشر . ولقـد كان تغير وسائل العمـل منـذ قدماء المصريين الى عام ١٧٥٠ أقل من تغـيرها من عـام ١٧٥٠ حتى يومنـا هذا » (٣) .

ومنذ تحقق هذا (التزواج) بين العلم والصناعة ، الذى بلغ ذروته فى القرن الثامن عشر ، تحقق للغرب فى ظل الرأسمالية تلـك الانطـلاقة الكبرى ، فى « جميع مظاهر الحضارة الحديثة وانجازاتها » ، فهى كلهـا

(١) لانسلوت هوجبن : العلم للمواطن — الجـزء الثـالث (مرجع سابق) ، ص ١٠ .

(٢) دكتور رءوف سلامة موسى (مرجع سابق) ، ص ٣٧ .

(٣) برتراند رسل : النظرة العلمية — تعريب عثمان نويه — مراجعة الدكتور ابراهيم حلمى عبد الرحمن — الجامعة العربية (الادارة الثقافية) — مكتبة الأنجلو المصرية ، ص ١٣١ .

« ثمار مباشرة أو لا مباشرة ، للعملية الراسمالية » (١) ، حيث « أقيمت في ظل الراسمالية المعامل والمصانع ، وانشئت السكك الحديدية ، وبنيت السفن الكبيرة » ، « فازداد انتاج مختلف الطيبات المادية ، عشرات ومئات الأضعاف ، مما كان عليه في فترة ما قبل المرحلة الراسمالية » ، و « كانت هذه المنجزات نتيجة الاكتشافات العلمية ، والاختراعات التكنيكية ، واتقان مناهج الانتاج » (٢) .

وبدأ الجانب الاقتصادى فى (الحرية) يطغى على بقية الجوانب فى الأيديولوجيا الراسمالية ، بعد أن كان مجرد جانب واحد من هذه الحرية ، التى حققتها ثورة الاصلاح الدينى فى أوربا ، بحيث صارت الراسمالية لا توحى فى الذهن الا بهذا الجانب الاقتصادى ، وما يؤدى اليه من صراع على الكسب والربح ، ومن تنافس فى الحصول على المواد الخام والأسواق والخبرات الفنية ، ومن حروب لحماية المصالح الراسمالية فى خارج الحدود ، ومن صراع بين العمال وأصحاب الأعمال ، ومن مكتشفات علمية لزيادة الانتاج وخفض تكلفته ، ومن بحوث علمية للوصول الى هذه المكتشفات ، وغير ذلك مما يعتبر هذا الجانب الاقتصادى مداره ومحوره .

وفى أطار هذه (الحرية) الاقتصادية ، التى طغت على سائر الحريات ، فى الأيديولوجيا الراسمالية ، تحركت الحرية السياسية ، والحرية الدينية ، والحرية الأكاديمية ، وسائر الحريات الأخرى .

وفى ظل هذه (الحرية) الاقتصادية أيضا ، « اقترن الاستعمار بالراسمالية التجارية ، والراسمالية الصناعية . والراسمالية التجارية هى التى سادت فى أوربا فى القرنين السادس عشر والسابع عشر ، وكانت فيها التجارة هى محور النشاط الاقتصادى » . « وفى مرحلة الراسمالية الصناعية ، ظهرت تنظيمات انتاجية جديدة ، على رأسها الشركات المساهمة » ، و « انتقلت الراسمالية ، من رأسمالية الوحدات الصغيرة ، أورأسمالية المنافسة ، الى رأسمالية ، الوحدات الكبيرة ، أو رأسمالية الاحتكارات Monopoly Capitalism .

وبظهور الاحتكارات ، اتسع نطاق الاستعمار ، وتطورت الراسمالية الأوربية ، الى الراسمالية الأمبريالية » (٣) .

---

(١) جوزيف شومبيتر : الراسمالية والاشتراكية والديموقراطية — الجزء الأول (مرجع سابق) ، ص ٢٠١ .

(٢) ا. اليكسييف (مرجع سابق) ص ٩٠ .

(٣) دكتور سعد ماهر حمزة : المقدمة ، في اقتصاديات التبعية والتنمية ، تجارب أفريقية وعربية — دار المعارف بمصر — ١٩٦٧ ، ص ١٥٥ ، ١٥٦ .

بيد انه ليست الفكرة الرأسمالية على هـذا النحـو فى كل المجتمعـات الرأسمالية المعاصرة ، فالبلاد الرأسمالية تختلف فى نموها الاقتصادى ، بين الرأسمالية الغربية ، التى اكتمل نموهـا فى الولايات المتحدة الأمريكية ، وفى بعض بلاد أوربا المتقدمة ، كفرنسا وانجلترا وبلجيكا وهولندا وغيرهـا — والرأسمالية غير الغربية ، الموجودة فى بلاد غير أوربية ، ولكنها تسـير فى فلك الغرب ، كاليابان واستراليا ، والرأسماليات الأخرى الموجودة فى بلاد أخرى ، غير أوربية وغير متقدمة ، ولكنها تختلف فى تقدمها أو تخلفهـا ، كاثيوبيا والكويت والسعودية ، ولبنان وتركيـا ، وجنوب افريقيا وكـوريا الجنـوبية ، وغيرهـا .

والفكرة الرأسمالية فى هذه البلاد غير المتقدمة ، قد لاتتعدى صورة من صور الاقطاع القديم ، بكل مساوئه وشروره ، وقد تتعدى ذلك قليلا ، فنجد بها صناعات بدائية متخلفة ، أو صناعات نامية محدودة ، ومثل هذه البلاد ، لا تزال الفكرة الرأسمالية فيهـا ، فى طريقهـا الى التبلور ، على نحـو من الأنحاء .

وهى — بفعل العوامل التاريخية ، التى فرضت عليها التخلف وقـت الانطلاقة الأوربية الكبرى بعد الاصـلاح — تعيش ، مع غيرها من البـلاد الآخـذة فى التقدم ، مرحلة من التغير والتبدل وعـدم الاستقرار .

ومهما كانت درجة التقدم التى وصلت اليها هذه البلاد الرأسمالية غير المتقدمة ، أو الآخذة فى التقدم ، فانها — شأنها فى ذلك شـأن أكثر البـلاد الرأســمالية تقـدما — تقيـم الحياة فيهـا على ثلاثة أسـس ، هى :

أ — **الايمان بالفرد** : وان اختلفت درجة هذا الايمان به فيها ، عنهـا فى البلاد المتقدمة ، كما أن (مواصفات) هذا (الفرد) تخـتلف فى مجتمـع منها الى مجتمع آخر ، فقد يكون هذا الفرد ابن طبقة معينة من الناس ، وقد يكون ابن جنس معين من الناس — كما هـو الحال فى اسرائيل وجنـوب أفريقيا .

ب — **توفير الحرية الاقتصادية والسياسية** : وقد لاتتعدى هذه الحرية تعدد الأحزاب ، وقد تتعدى ذلك كثيرا ، فتصل الى حد (التسيب)، الذى تعيش — فى ظله — البلاد ، وكأن الدولة فيها لا تعرف شيئا عما يحدث داخل حدودها ، أو تعرف الكثير ، ولكنها لا تتدخل فى شىء — باسم الحرية .

ج — **اقامة الحيـاة على الصراع والتنافس ، وتأكيد الفردية** : وان كان هـذا الصراع قد يكون غير عادل ، فى بعض هـذه المجتمعات ، بسبب اتساع الهوة بين الغنى والفقير ، مما يجعـل هـذا الصراع لونا من ألوان

(الانتحار) بالنسبة للفقير ، تكون نتيجته ، استعباد الغنى للفقير ، واستئثاره دونه بكل خيرات المجتمع .

ورغم ذلك فلا يزال الباب مفتوحا فى هذا المجتمع لكل فرد ينبغ ، رغم قسوة الظروف حوله ، سواء من باب الشفقة التي تدفع بعض ذوي القلوب الرحيمة الى العطف على الفقراء النابغين ، سواء بصفة فردية ، أو بشكل جماعى ، عن طريق الجمعيات الخيرية ، التى يتعاون فى انشائها الأغنياء فى هذه المجتمعات .

ومن هذا الباب ، استطاع كثير من المصريين الذين يحتلون كثيرا من مراكز القيادة فى مصر اليوم ، سواء فى مجالات العلوم والفنون والآداب والسياسة والاقتصاد والمجتمع — أن يغيروا مراكزهم الاجتماعية ، ويرتقوا السلم من أولى درجاته ، ليصعدوا الى قمته .

وهذا الذى حدث فى مصر فى النصف الأول من هذا القرن ، حدث — ولا يزال يحدث — فى كثير من هذه المجتمعات الرأسمالية ، على مختلف درجات التقدم ، التى حققتها هذه المجتمعات .

ثانيا : الرأسمالية والتربية

اذا كانت الفكرة الرأسمالية فكرة (انسانية) أساسا ، مدارها هو تحقيق (فردية) الفرد ، وتوفير الحرية له ، كرد فعل لتحكم الكنيسة وغيرها من القوى الغاشمة ، التى كانت تصادر هذه الحرية أول الأمر — فان صلتها بالتربية تكون قوية ، لأن (الفردية) بدون تربية تتحول الى انانية وجشع ، (والحرية) بدون تربية تتحول الى فوضى وهمجية .

ويرى ميليت أن « التربية الحرة فى جوهرها ليست نفعية ، فهى لا تعلم المرء : كيف يكتسب رزقه ، وانما تحاول أن تعلمه : كيف يحيا حياة أكثر ثراء ، فى العقل والجسم والروح » ، وأن « القيم الشائعة فى الدراسات الحرة الليبرالية كلها ، هى نقص الجهل ، وزيادة المعرفة ، وتقليل التحيز ، وتنمية التسامح ، والتدريب على تمييز الحق من الباطل ، والتدريب على أساليب كشف الحقائق ، واحترام المنطق ، و . . » (١) .

---

(١) فرد ب . ميليت : أستاذ الجامعة — ترجمة الدكتور جابر عبد الحميد جابر — مراجعة وتقديم الدكتور محمد حسان — رقم (٣) من (ماذا يعملون) — دار الفكر العربي — ١٩٦٥ ، ص ١٠٦ ، ١٠٧ .

وقد تنبه مارتن لوثر ، مفجر حركة الاصلاح ، الى هذه الحقيقة ، إذ شرعان ما ترجم الكتاب المقدس الى اللغات المحلية ، حتى يسهل على الناس فهمه ، بدلا من أن يظل (ألغازا) ، لا يستطيع حلها الا القسيس وحده ، كما قرر « انشاء مدارس ، لتعليم القراءة والكتابة » (١) ، ليتمكن الناس من قراءته بأنفسهم ، بدلا من اللجوء الى قساوسته ليقرءوه لهم ، وبقراءة الانسان الأوربى الكتاب المقدس وحده ، وفهمه له ، تتحقق حريته ، حيث « يقود الكتاب المقدس الكنيسة ، بدلا من القساوسة » (٢) .

ومن ناحية أخرى ، فان التغير الأيديولوجى ، الذى أحدثته ثورة الاصلاح ، من حيث الثقة فى الانسان ، وتغيير العلاقة بين الانسان والحياة تغييرا جذريا — قد أدى الى تغير جذرى فى نظم التعليم ، ابتداء من القرن السادس عشر ، فقد أدت حركة الاصلاح « الى اصلاح طرق التعليم ، والى نشوء فكرة التعليم الأولى العام » (٣) ، والى اعادة تنظيم المدارس الثانوية (٤) والى التفكير فى تعليم البنات (٥) . كما يلاحظ تيلور Taylor أن ثورة الاصلاح قد أدت الى ايجاد فكرة التعليم الحر Liberal Education التى تؤكد الفردية ، والتى تمثل « تمردا ضد سلطة الدولة ، وضد المذهب الدينى ، وضد كل عناصر النظام القديم » (٦) . كما يلاحظ هدسون Hudson أن فلسفة التربية هى الأخرى ، قد تغيرت ، فصار « ينظر الى التربية على أنها تعد للحياة ، وعلى أنها أصبحت ضرورة اجتماعية » (٧) .

ويلاحظ أن هذا التغير الجذرى فى نظم التعليم بعد القرن السادس عشر ، قد ظهر فى البلاد البروتستانتية ، التى أخذت بالاصلاح الدينى ، دون البلاد الكاثوليكية ، التى وقفت ضده ، فقد ظهر فى المانيا وانجلترا ، ومنهما انتقل الى الولايات المتحدة ، ثم بعد ذلك انتشر فى بقية البلاد الأوربية — غير البروتستانتية ، عندما تطورت الحياة فيها ، وظهرت فكرة (القومية) ، وصارت مسألة (التعليم) مسألة (أمن قومى) لكل بلد أوربى ، خاصة فى عصر التوسع الاستعمارى الكبير ، فى القرن التاسع عشر .

---

(1) THUT, I. N. ; Op. Cit., p. 114.
(2) GUEST, GOERGE ; Op. Cit., pp. 115, 116.
(3) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 152.
(4) KANDEL, I. L. : Comparative Education, Op. Cit., p. XV.
(5) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 93.
(6) TAYLOR, HAROLD and others ; Op. Cit., p. 10.
(7) HUDSON, WILLIAM HENRY ; Op. Cit., p. 149.

ولذلك يشير هانز Hans الى أن فرنسا كانت آخر دولة أوربية قبلت التعليم الفنى والمهنى ، فلم تبدأ فى ادخاله فى نظامها التعليمى ، الا منذ سنة ١٧٩٤ ، ولم تكن لديها من مدارسه حتى الحرب العالمية الأولى ، سوى ست مدارس فقط (١) .

ومنذ هذا التغير الجوهرى الذى فرض نفسه على الأيديولوجيا الرأسمالية فى الغرب بعد ثورة الاصلاح ، سواء فى النصف الأول من القرن السادس عشر ، فى البلاد البروتستانتية ، أو بعد ذلك ، فى القرن السابع عشر ، أو القرن الثامن عشر ، فى البلاد الكاثوليكية — حدث تحول جذرى فى نظم التعليم ، فتح بموجبه الباب للاصلاحات التعليمية ، التى تمت فيما بعد فى نظم التعليم فى البلاد البروتستانتية ، سواء فى فلسفة التربية ، وفى المناهج والطرق والأساليب ، وفى الكتب والوسائل التعليمية ، وفى (انفتاح) نظم التعليم على الحياة فى تلك البلاد ، وفى ادارة التعليم وتمويله ، وفى الاشراف الفنى عليه — بحيث صارت هذه النظم فى العصر الحديث نظما تعليمية عصرية تماما ، وان تفاوتت فيما بينها ، فى عصريتها وكفايتها ، وبحيث صارت نماذج ، تحتذيها بلاد العالم الأخرى ، فيما تنشده من تقدم تعليمى ، سواء فى الشرق والغرب على السواء .

وقد تم هذا التطور التعليمى كله فى البلاد الرأسمالية الغربية (بجهود شعبية) ، بمعنى أن الأفراد والشركات والمؤسسات الرأسمالية هى التى كانت تقف وراء تطور التعليم ، لأنها هى التى تولت ادارة التعليم وتمويله ، وتحديد كل مايتصل به ، لأنها أدركت فى فترة مبكرة (تلك العلاقة بين التربية والتقدم) ، وأن الاستثمار فى مختلف المشروعات لا يؤتى ثماره ، ولا يحقق الكسب والربح ، مالم يسبقه — أو يصاحبه على الأقل — (استثمار فى الانسان) ، تحصل به ومن خلاله ، على مختلف القوى البشرية ، التى يتطلبها تنفيذ تلك المشروعات .

لقد أدرك هؤلاء الأفراد ، وأدركت تلك الشركات والمؤسسات الرأسمالية ، أن اشرافها على التعليم ، هو الضمان الوحيد لتقدمه وتطوره ، بحيث يستطيع أن يساير حركة الحياة فى المجتمع ، ويوفر لها متطلباتها من القوى البشرية ، بالكيف والكم المطلوبين .

وقد تمثل هذه المسئولية الشعبية عن التعليم لونا من الوان (الضغط) على المدرسين ، قد يضر بالعملية التعليمية ، ولكنها فى الوقت ذاته تعتبر محققة لمكاسب تربوية كثيرة ، اذ أنها تؤكد صلة المدرسة بالبيئة ،

---

(1) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 303.

وانفتاحها عليها ، وتحقق اهتمام الشعب بتعليم ابنائه ، وبالنظام التعليمى عموما . كذلك لا يعتبر هذا التدخل الشعبى فى شئون التعليم تدخلا ضارا ، ولا يمثل (ضغطا) على المدرسين ، الا اذا ترك هذا التدخل بلا ضوابط ولا قيود ، كما هو الحال فى الولايا المتحدة الأمريكية ، حيث تعتبر جماعة (دافعى الضرائب) فى معظم الولايات ، « هى القوة الأعظم والأهـم ، التى تعمل بانتظام على تحسين الادارة » (١) — أى أدارة التعليم على مختلف مستويات هذه الادارة .

غير ان هذه المسئولية (الشعبية) عن التعليم فى المجتمعات الراسمالية ، لا تعنى (سلبية) الدولة دائما فيما يتصل بشئونه ، وانما هى تعنى اضطلاع الشعب بالمسئولية الأساسية ، وتدخل الدولة اذا أحست عجز السلطات المحلية والشعبية عن القيام بمسئولياتها التعليمية ، وقد يكون تدخل الدولة هذا تدخلا محدودا ، كما هو الحال فى انجلترا ، أو تدخلا كبيرا ، كما هو الحال فى فرنسا ، كما سنرى عند الحديث عن السمة الأولى من سمات التعليم فى المجتمعات الراسمالية بعد قليل .

اى أن المسئولية الشعبية عن التعليم فى المجتمعات الراسمالية ، وهى المعبر الحقيقى عن الحرية والفردية والتنافس ، التى تدور عليها الأيديولوجيا الراسمالية ، لاتعنى سلبية الدولة دائما ، وانما هى تعنى (التعاون) بين الشعب والدولة فى النهوض بالتعليم ، وهذا (التعاون) تختلف نسبة مساهمة كل من الطرفين فيه ، حسب الظروف الخاصة بكل مجتمع راسمالى ، فالشعب — والسلطات المحلية — هو الذى يضطلع بالمسئولية الكبرى فيه ، فى الولايات المتحدة ، والدولة هى التى تضطلع بالمسئولية الكبرى فيه فى فرنسا (لتحقيق الوحدة الوطنية) ، واستراليا (لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية) ، بينما نجد توازنا بين الدور الذى يضطلع به الشعب والذى تضطلع به الدولة ، فى انجلترا .

ثالثا : السمات العامة للتعليم فى المجتمعات الراسمالية

فى ضوء تلك الملامح الأيديولوجية العامة للحياة فى المجتمعات الراسمالية ، والتى تتلخص فى الحرية الفردية ، واطلاق طاقات الفرد المبدعة ، فى جو المنافسة الحرة — تتلخص السمات العامة للتعليم ، فى المجتمعات الرأسمالية . وهـذه السمات العامة للتعليم فى هـذه المجتمعات الرأسمالية ، لا تعنى (التوحد) بين نظم التعليم فى هـذه المجتمعات ، وذلك لأن (الفردية)

(1) BEACH, FRED F. and others : The State and Education, The Structure and Control of Public Education at the State Level ; U. S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Misc. No. 23, 1955, p. 3.

الرأسمالية تعنى (التنوع) ولا تعنى (التوحد) . ولذلك كانت تلك السمات واسعة ، فى مفهومها وتطبيقاتها ، بحيث تعنى هذا التنوع وتدل عليه . فهى لا تزيد على أن تكون خطوطا عامة عريضة ، تسير فى اطارها نظم التعليم فى المجتمعات الرأسمالية . وهذه السمات العامة للتعليم فى المجتمعات الرأسمالية ، هى :

١ — **المرونة فى الاشراف على التعليم :** فالسياسة التعليمية فى المجتمعات الرأسمالية يضعها ويقررها — أو يشترك فى وضعها وتقريرها على الأقل — الشعب فى هذه البلاد ، ولا تفرضها الدولة ، حتى فى أشد نظم التعليم فى المجتمعات الرأسمالية مركزية ، كفرنسا واستراليا ، والبلاد الرأسمالية الآخذة فى التقدم .

وهذه السياسة التعليمية ، موضع المناقشة المستمرة من جماهير الشعب ، وهى عرضة للنقد ، وللتغيير والتعديل ، نتيجة لهذه المناقشة ، وذلك النقد .

وقد كانت هذه المسئولية الشعبية عن السياسة التعليمية ، هى التى تقف وراء التقدم التعليمى الكبير ، الذى حققته نظم التعليم فى المجتمعات الرأسمالية الأوربية بعد ثورة الاصلاح .

وادارة التعليم وتمويله والاشراف عليه هى الأخرى فى يد الشعب ، أو يشارك الشعب فيها على الأقل مشاركة فعالة ، وتختلف هذه المشاركة من مجتمع رأسمالى الى آخر ، حسب ظروف كل مجتمع رأسمالى .

ففى الولايات المتحدة الأمريكية ، نجد لامركزية متطرفة ، تؤدى الى (سلبية) الحكومة الفيدرالية فيما يتصل بمسائل التعليم ، حتى صارت هذه السلبية موضع انتقادات شديدة ، كما رأينا عند الحديث عن (العوامل الاقتصادية) فى الفصل الرابع (١) ، وكما رأينا عند الحديث عن (التربية المقارنة منذ الحرب العالمية الثانية) فى الفصل الثانى (٢) .

والغريب أن الشعب الأمريكى نفسه — وليس الحكومة الفيدرالية — هو سبب هذه السلبية ، وما تؤدى اليه من آثار خطيرة ، وذلك بسبب تكوينه النفسى أو الأيديولوجى ، فهو لا يسمح للحكومة الفيدرالية بأن تتدخل فى ادارة التعليم والاشراف عليه ، ولا بأن تمد للسلطات المحلية

---

(١) ارجع الى ص ١٤٦ من الكتاب .
(٢) ارجع الى ص ٦٥ ، ٦٦ من الكتاب .

المشرفة عليه ، أى عون أو مساعدة ، خشية أن تؤدى هذه المساعدة إلى تدخل فى شئون التعليم ذاته ، مما يحوله الى نظام « (جماعى) ، أو (غير ديموقراطى) » . « وأولئك الذين يفكرون من هذه الزاوية ، يشيرون عادة الى روسيا السوفيتية ، ليوضحوا أخطار الادارة المركزية للتعليم » (١) .

وفى فرنسا ، نجد — على النقيض من ذلك — مركزية متطرفة ، نتيجة للظروف التاريخية التى صاحبت قيام نظام التعليم الحديث بها .

لقد كان سلطان الكنيسة الكاثوليكية والتقاليد فى فرنسا ، أقوى منه فى أى بلد أوربى آخر ، وكانت عناصر النظام القديم ومفاسده وشروره ، أوضح وأخطر فيها ، منها فى أى بلد أوربى آخر ، ومن ثم لم يكن هناك بديل عن تفجر الثورة بها . بيد أن هذه الثورة نجحت فى حمل الثوريين الى السلطة ، وهم لا يمثلون أيديولوجيا سوى قلة ضئيلة من الفرنسيين ، بينما الكثرة الكثيرة من الفرنسيين تتبع أيديولوجيا الكنيسة الكاثوليكية (٢) ، مما قسم فرنسا الثورة ، وظل يقسمها حتى اليوم ، الى قسمين : « قسم كاثوليكى تقليدى ، وقسم دنيوى ثورى » (٣) ، وفرض المركزية المتطرفة على نظامى التعليم الفرنسيين : النظام التقليدى الكاثوليكى ، والنظام الحديث المدنى ، التابع للدولة ، ومما سد كل القنوات التى تربط بينهما ، رغم أن كلا منهما « له بناء مشابه للآخر ، وهو يتبع نفس الوسائل التى يتبعها الآخر ، ورغم أن كلا منهما فرنسى » (٤) — كما رأينا عند الحديث عن العوامل الدينية فى الفصل الرابع (٥) .

وفى انجلترا ، نرى حدا وسطا بين المركزية الفرنسية ، واللامركزية الأمريكية ، ونجد (تعاونا) قويا بين السلطتين ، المركزية والمحلية ، فى ادارة التعليم الانجليزى والاشراف عليه . وقد نما هذا التعاون بينهما وبين الكنيسة منذ عصر الاصلاح ، حتى تبلور هذا التعاون فى آخر قانون صدر لتنظيم التعليم الانجليزى ، وهو قانون بتلر Butler Act — سنة ١٩٤٤ .

ومنذ صدور هذا القانون ، والسلطات المحلية فى انجلترا هى المسئولة عن التعليم ، تديره وتشرف على شئونه فى حرية تامة ، تنعكس

---

(1) LIEBERMAN, MYRON : The Future of Public Education; The University of Chicago Press, 1960, p. 52.
(2) HLICH, ROBERT ; Op. Cit., pp. 157, 158.
(3) HANS, NICHOAS ; Op. Cit., p. 290.
(4) Ibid., pp. 290, 291.
(٥) ارجع الى ص ١٧٥ ، ١٧٦ من الكتاب .

على المدرسة الانجليزية ، فنجدها وحدة تعليمية ، شبه قائمة بذاتها ، « ناظرها مسئول عن تنظيم منهجه ، ووظيفة المفتشين لا تتعدى تقديم النصح للمدرسين فى موادهم ، ومراقبة المستوى العام للتعليم » (١) .

ولا تتدخل الدولة فى شئون التعليم فى انجلترا ، الا اذا دعت الضرورة الى ذلك ، وحينئذ لا تزيد فى تدخلها على ان تقوم « بدور الناصح فقط ، بينما تتحمل السلطات المحلية المسئولية كاملة فى هذا المجال » (٢)

ولذلك تتحمل السلطات المحلية فى انجلترا حوالى ٤٠٪ من نفقات التعليم بجميع مراحله ، وتساعد الدولة هذه السلطات المحلية بـ ٥٥٪ — ٦٠٪ من هذه النفقات . وقد تصل هذه المساعدة الى ٩٠٪ من نفقات التعليم ، اذا أثبتت السلطات المحلية عجزها عن تحصيل الضرائب التعليمية ، الكافية لتغطية نفقات التعليم بها (٣) .

غير ان اللامركزية المتطرفة فى ادارة التعليم وتمويله والاشراف عليه ، فى الولايات المتحدة ، لا تعنى (سلبية) الحكومة الفيدرالية سلبية تامة ، كما يقال ، وكما يبدو ، فالولاية تقوم بدور السلطة المركزية ، وعلى مكتب التعليم فى الولاية يلقى التعديل العاشر للدستور سنة ١٧٩١ مسئولية ادارة التعليم والاشراف عليه ، ثم ان السلطة التعليمية المركزية ، المتمثلة فى مكتب الولايات المتحدة للتعليم U. S. O. E. فى واشنطن ، تقوم بخدمة كبيرة للتعليم الأمريكى فى كل الولايات — على نحو ما سنرى عند الحديث عن (نظام التعليم فى الولايات المتحدة) فى الفصل التالى ، وذلك بما تجمعه من حقائق ومعلومات واحصائيات ، عن التعليم فى مختلف الولايات وفى الخارج ، تقدمها لمكاتب التعليم فى الولايات ، لتستفيد بها فى اصلاح نظم التعليم بها ، وبما تقوم به من دراسات لحل مشكلات تعليمية معينة ، تطلب مكاتب التعليم فى الولايات حلها (٤) .

---

(1) XVIII th International Conference on Public Education, UNESCO, Publication No. 167; Op. Cit., p. 42.

(2) Ibid., p. 49.

(٣) عبد الغنى سيد احمد عبود : دراسة مقارنة لتمويل التعليم ، فى الجمهورية العربية المتحدة ، والولايات المتحدة الأمريكية ، والاتحاد السوفيتى ، وفرنسا وانجلترا (مرجع سابق) ، ص ١٩٣ .

(٤) المرجع السابق ، ١٦٢ .

وأكثر من ذلك ، أن نفقات التعليم الأمريكي توزع على السلطات الحاكمة الثلاث : السلطات المحلية ، وحكومات الولايات ، والحكومة الفيدرالية ، وأن كانت الحكومة الفيدرالية تتحمل أقل نصيب — كما سنرى .

كما أن المركزية المتطرفة فى ادارة التعليم والاشراف عليه فى فرنسا لا تعنى سلبية الشعب ، فان نظام التعليم الفرنسى « يسمح لهيئات كثيرة بنقده وتوجيهه ، فيلعب البرلمان دورا هاما فى مناقشة السياسة التعليمية وميزانية التعليم » ، « ويوجد أيضا مجلس أعلى للتعليم القومى ، من أعضاء معينيين ومنتخبين » ، « كما توجد صحافة تربوية يقظة » (١) — هذا بالاضافة الى مجالس الآباء والمعلمين ، والشعب الممثل فى ادارات ومجالس التعليم المحلية .

كذلك يعتبر كل اقليم من الأقاليم — من ناحية التمويل — « مسئولا بصفة أساسية عن التعليم الابتدائى ، من حيث اعداد وتعيين وترقية مدرسيه ، وصيانة وانشاء أبنيته » (٢) ، كما يلقى على المجالس البلدية والكوميون مسئولية « انشاء المبانى المدرسية أو شرائها ، وشراء الأراضى اللازمة لها ، كما تعتبر مسئولة عن نفقات الاضاءة والتدفئة ، ودفع ايجارات مساكن المدرسين » (٣) ، وغيرها .

وقد تساهم الدولة مع الكوميون بحوالى ٨٥٪ من تكاليف بناء المدارس الابتدائية ، وتكاليف صيانتها ، كما تساعدها فى تكاليف المواد الدراسية ، وتساعدها فى الوجبات الغذائية بنصف تكاليفها ، وفى الخدمات الصحية بـ ٤٠٪ من تكاليف الانشاء والمواد والمرتبات

---

(١) دكتور وهيب سمعان ، ودكتور محمد منير مرسى (مرجع سابق) ، ص ١٨٣ .

(٢) علاقة التعليم فى المرحلة الأولى بالحكم المحلى (تطور مسئوليات الأجهزة المحلية ، والمجالس الشعبية ، نحو القيام بشئون التعليم الابتدائى فى مصر ، مع المقارنة ببعض الدول الأخرى) — مؤتمر النهوض بالتعليم الابتدائى (وزارة التربية والتعليم) — بحوث ودراسات مساعدة رقم (٥) — اعداد مركز الوثائق التربوية — يولية ١٩٦٣ ، ص ١١ .

(٣) دكتور وهيب ابراهيم سمعان : دراسات فى التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ١٥٧ .

والحضانة (١) .

٢ — **الاهتمام بالعلوم والتكنولوجيا** : والاهتمام بهما فى البلاد الرأسمالية له أسباب متعددة ، منها أنهما سبيل الشركات والمصانع والمؤسسات الرأسمالية ، الى تحقيق الكسب والربح الذى تسعى اليه ، ومنها أنهما سبيل كل فرد يعيش فى المجتمع الرأسمالى ، ليجد عملا أفضل ، يحصل به على دخل أعلى ، ومنها أنهما سبيل كل فرد يعيش فى هذا المجتمع ليحصل على مركز اجتماعى أحسن ، ومنها أنهما الأساس الذى تقوم عليه المنافسة بين الشركات والمؤسسات ، فى داخل البلد الواحد ، والأساس الذى تقوم عليه تلك المنافسة بين بلد رأسمالى وآخر .

ولذلك كان الاهتمام بالعلوم والتكنولوجيا فى البلاد الرأسمالية (أيديولوجيا فردية) ، يؤمن بها كل فرد يعيش فى المجتمع الرأسمالى ، (وأيديولوجيا جماعية) ، تؤمن بها كل شركة ومؤسسة ومصنع ، و (أيديولوجيا اجتماعية) ، يؤمن بها المجتمع كله ، و (أيديولوجيا قومية) ، تؤمن بها الدولة والسلطات الحاكمة .

وقد كان هذا الاهتمام بالعلوم والتكنولوجيا واضحا منذ ثورة الاصلاح ، وقد تمثل أول الأمر فى انشاء (أكاديميات العلوم) ، فأنشئت (الجمعية الملكية للعلم التجريبى) فى انجلترا مثلا سنة ١٦٦٢ ، كما « أنشئت أكاديميات علمية متنوعة فى القارة » (٢) ، فأنشئت « الجمعية العلمية البروسية سنة ١٧٠٠ . وبنهاية القرن الثامن عشر ، كانت هناك جمعيات علمية فى معظم دول غرب أوربا ، بينما ألفت الأكاديمية الأمريكية فى أمريكا سنة ١٧٤٣ ، والأكاديمية الأمريكية للفنون والعلوم سنة ١٨٧٠ » (٣) .

وقد بدأ انشاء هذه الجمعيات العلمية فى انجلترا ، نفس البلد الذى تفجرت فيه الثورة الصناعية .

---

(1) Financing of Education, UNESCO, Publication No. 163; International Bureau of Education, Ceneva, 1955, p. 30.

(٢) د. م. تيرنر (مرجع سابق) ، ص ٧٧ .

(3) ENCYCLOPAEDIA OF THE SOCIAL SCIENCES, Volume Thirteen; Puritnism - service ; The Macmillan Company, New York, 1962, p. 340.

وما أن تأكدت العلاقة بين العلوم والانتاج بعد الثورة الصناعية ، حتى بدأت هذه العلاقة تقوى بين الشركات والمؤسسات الرأسمالية فى كل البلاد الرأسمالية ، حتى أننا عندما « نصل الى القرن التاسع عشر ، نجد العمليتين — عمليتى الفكر والآراء ، وعملية الانتاج ، تسيران قدما بسرعة هائلة » (١) ، ونجد العلاقة بين العمليتين تزداد قوة ، حتى صارت جزءا من الأيديولوجيا الرأسمالية ، بعد أن اعتمدت المؤسسات الرأسمالية فى تقدمها وغناها على « الاستخدام الواسع للعلم والتكنولوجيا » (٢) .

ونتيجة لهذا الاهتمام الواضح بالعلوم والتكنولوجيا ، يلاحظ الدراسون أن « الصراع بين الدول الكبرى حول العلم والعلماء ، قد احتل اليوم المحل الذى كان للصراع حول مصادر المواد الأولية فى القرن الماضى » (٣) ، كما يلاحظون أن الدول الرأسمالية الكبرى تتنافس فيما بينها على (سرقة العلماء) ، باغرائهم بالمال ، وتوفير جو العمل العلمى لهم ، مما يجعلهم يتركون بلادهم التى انفقت على اعدادهم ، ليعملوا فى خدمة هذه الدول ، ويتزعم هذه الدول المتقدمة التى تسرق العلماء ، الولايات المتحدة الأمريكية ، زعيمة المعسكر الرأسمالى ، حيث « يوجد الآن فى العالم كله حوالى ٥ ملايين عالم ومهندس ، من بينهم ٢ مليون فى أمريكا وحدها » ، التى « تسرق » « من أوربا كل سنة حوالى نصف العلماء والمهندسين ، الذين يتخرجون فى الجامعات » (٤) .

وقد انعكس هذا الاهتمام الواضح بالعلوم والتكنولوجيا فى المجتمعات الرأسمالية على نظم التعليم بها ، فنجدها تهتم بتنمية النظرة العلمية فى المتعلمين ، وبتحقيق (انفتاح) تلك النظم على مؤسسات المجتمع المختلفة ، بحيث تغيرت النظرة الى التعليم ، فصار « قوة ديناميكية ، تعمل على تقدم المجتمع والمحافظة عليه » ، وصار « سبيل

---

(١) هيوسيتون واطسون (مرجع سابق) ، ص ٤٩ .

(2) PANT, PITAMBAR : Manpower Planning and Education, The Institute of National Planning, Memo. No. 156, January 1962. p. 1.

(٣) الدكتور إسماعيل صبرى عبد الله : « القراءة والعلم » — **لماذا نقرأ ؟** — لطائفة من المفكرين — دار المعارف بمصر ، ص ٢٠١ ، ١٩٦٣ .

(٤) محمد عبد الفتاح أبو الفضل (مرجع سابق) ، ص ٤١ ، بعض الهامش .

الدولة لتنمية مصادر الثروة البشرية ، اللازمة للتقدم الاجتماعي » (١) ، كما تغيرت النظرة « الى مضمونة ، وما يقدمه من مواد ومعارف ، في ضوء مطالب التنمية الاقتصادية ، وحاجة المجتمع ، الى مختلف المهن والتخصصات » (٢) .

وتهتم نظم التعليم في المجتمعات الرأسمالية بالعلوم والتكنولوجيا استجابة للرغبة (العامة) في الاهتمام بهما ، بل ان أدوات التعليم غير المباشر ذاتها ، كالصحافة والاذاعة والتليفزيون ، تهتم بهما ، استجابة لهذه الرغبة العامة ، فتخصص الصحف مزيدا من أعمدتها لهما ، وتخصص الاذاعة والتليفزيون مزيدا من وقت ارسالهما لهما أيضا (٣) .

الا انهليست كل المجتمعات الرأسمالية على هذهالدرجة من الاهتمام بالعلوم والتكنولوجيا ، لأن الأمر يتوقف على مدى التقدم الذى حققه كل مجتمع منها ، ولذلك تجد هذا الاهتمام كبيرا جدا في الولايات المتحدة ، وأقل منه في بقية بلاد أوربا الغربية وكندا واليابان واستراليا .

٣ — عصرية النظام التعليمي : وتعتبر هذه السمة ، وثيقة الصلة بالسمة الثانية من جانب ، وبالمبدأ الديموقراطي ، الذى تلتزم به هذه البلاد ، من جانب آخر ، وبمبدأ تكافؤ الفرص ، الذى تسعى هذه البلاد الى تحقيقه ، من جانب ثالث .

وأولى امارات عصرية هذا النظام التعليمي في البلاد الرأسمالية هي توفير مرحلة الزامية ، كافية من حيث الكيف والكم .

ولذلك نجد هدف توفير هذه المرحلة في هذه البلاد هو خدمة (الانسان) من حيث هو انسان ، وتمكينه من أن يستمتع بحياته ، ويكسب عيشه ، ويشارك — بحرية وعن وعي — في حياة مجتمعه ، ثم تأتي الفائدة الاقتصادية بعد ذلك ، وذلك من خلال « انتشار ذلك الجزء العام من العلم ، الذى يجب أن يؤمن به كل أفراد المجتمع ، وأن يصبح

---

(1) HASWELL, HAROLD A. : Higher Education in the United States; UNESCO, Educational Studies and Documents, No. 47, 1963, p. 7,8.

(٢) دكتور محمد الهادى عفيفي : في أصول التربية (مرجع سابق)، ص ٢٦ .

(٣) للتفصيل ، ارجع مثلا الى :

— مارجوريت كلارك : الطب الحديث ، تقرير عن تقدم الطب في السنين العشر الأخيرة — ترجمة الدكتور محمد نظيف — دار الفكر العربي — ١٩٦٣ ، ص ١٠ ، ١١ .

جزءا لا يتجزأ من شخصياتهم ، يوجه سلوكهم توجيها علميا ، مفترضين أن جميع افراد المجتمع قد مروا بالقدر الاجبارى اللازم من التعليم » ، « والى جانب هذا ، يدخل فى هذا القدر العام ، الأسلوب العلمى ، ومنهج التفكير العلمى ، بحيث يصبح كل انسان متعلم ، على أى مستوى من مستويات التعليم ، قادرا على أن يفكر بنفسه ولنفسه تفكيرا علميا سليما ، وأن يتخذ الأسلوب العلمى طريقا ومنهاجا ، فى مواجهته لمشكلاته الخاصة والعامة » (١) .

ذلك أن هذه البلاد الرأسمالية ، وخاصة البلاد المتقدمة منها - بما لها من خبرة طويلة فى مجال التعليم ، وعلاقته بالتقدم ، وما تبنى عليه أيديولوجيتها من ثقة مطلقة فى الانسان ، وفى قدراته وامكانياته - متأكدة من أنه لا سبيل الى التقدم الا بالارتفاع بالانسان ، على أساس أنه اذا تحقق هذا الارتفاع بالانسان ، « فكل شىء آخر سيرتفع مستواه » (٢) ، وذلك لأن الكشوف والمخترعات ، التى تعتمد عليها المؤسسات والشركات ، ويعتمد عليها المجتمع كله فى تحقيق تقدمه ، لاتأتى نتيجة لجهود العلماء والباحثين والمخترعين والباحثين وحدهم ، وانما هى تعتمد « بالدرجة الأولى » ، « على مهارات وعضلات ، والروح المعنوية ، للجماهير العاملة » (٣) ، التى تتلقى اختراعات المخترعين ، وعلم العلماء ، فتحيله من فكر جامد هامد ، محلق فى آفاق الخيال ، بعيد كل البعد أو بعضه عن الواقع ، الى فكر خلاق ، يغير وجه الحياة فى المجتمع .

ثم أن هذه المرحلة الالزامية الكافية ، بمواصفاتها السابقة ، هى القادرة على تحقيق (التقارب) بين أبناء الأمة الواحدة ، وبدون هذا التقارب ، يكون هناك (تخبط) ، ناتج عن تلك (الهوة) التى تفصل بين المتعلمين وغير المتعلمين ، يعد أكبر خطر على التقدم .

ولذلك نجد اهتمام هذه البلاد الرأسمالية يتجه فى هذه المرحلة الالزامية الى امرين : أولهما الاهتمام بها من حيث الكم ، وثانيها الاهتمام بها من حيث الكيف .

---

(١) الدكتور محمد لبيب النجيحى : فى الفكر التربوى - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٧٠ ، ص ١٦٠ ، ١٦١ .

(٢) كلنتون هارتلى جراتان (مرجع سابق) ، ص ٨ .

(٣) دكتور سعد مرسى أحمد : التربية والتقدم - عالم الكتب - ١٩٧٠ ، ص ١١٥ .

فمن حيث الاهتمام بالكم فى هذه المرحلة ، تعتبر البلاد الرأسمالية ، هى الرائدة عالميا فى اطالة فترة الالزام ، حتى أنهـا لتصل الى ١٢ سنة (من سن ٦ — ١٨ سنـة) فى الولايات المتحدة . كما تصل فترة الالزام الى احدى عشرة سنة فى انجلترا (من سن ٥ — ١٦ سنة) وعشر سنوات فى فرنسا (من سن ٦ — ١٦ سنة) — هـذا بينما لا يتعدى طول هـذه المرحلة عشر سنوات (من سن ٧ — ١٧ سنة) فى الاتحـاد السوفيتى ، زعيم المعسكر الاشتراكى — المناهض .

أما من حيث الاهتمام بالكيف فى هذه المرحلة ، فقد كان الجهد المبذول فى هذة البلاد — منذ ثورة الاصلاح — متجها الى الاهتمام بهذا الكيف ، قبل أى شىء آخر ، ونستطيع أن نرى ذلك من خلال الدراسات والبحوث التى تمت وتتم فى التربية وعلم النفس ، ومن خلال التجارب التى تمت وتتم فى المدرسة الابتدائية وغيرها ، بهـدف تحسين العملية التربوية ، وتنمية الفرد من خلالها ، ليكون أكثر ايجابية ، وأكثر نشاطا ، وأكثر فهما ووعيا ، وأكثر قدرة على المشاركة فى الحياة ، وعلى التفكير والمناقشـة الحرة ، وعلى البحث عن الحقيقة ، ومعرفة السبيل اليها .

ونفس هـذه الدراسات والبحوث والتجارب ، تمت على مستوى المدرسة الثانوية ، سواء ضمت هذه المدرسة ، الى مرحلة التعليم الالزامى ، كما حدث فى الولايات المتحدة ، أو لم تضم اليهـا بعد — ومن خلالها تم اتصال هذه المدرسة بالبيئة ، وعدلت المناهج والبرامج وطرق التدريس والادارة المدرسيـة وغيرها ، بحيث تكون المدرسـة قادرة على مجاراة خطى « تغير المجتمع تكنولوجيا » ، وعلى « القيام بمسئوليتها الاضافية ، وهى أعداد أعضـاء معينين من المجتمع ، للقيام بدور فعـال فى عملية التغير » (١) ، وذلك من خلال تدريب المتعلم على « البحث والتنقيب ، القائمين على شعـور التلميذ بالمسئولية » (٢) ، وتزويد ذلك المتعلم ، « لا بالمعرفة وحدها ، ولكن بالوسيلة التى يستطيع بها أن يشارك ويساهم مساهمة نشطة فى الحياة » (٣) .

---

(١) د. جوسلين (مرجع سابق) ، ص ٨٦ .

(٢) وليم كلباتريك : المدنية المتغيرة ، والتربيـة — ترجمة دكتور عبد الحميد السيد وآخرين — الطبعة الرابعة — مكتبة مصر — ١٩٥٨ ، ص ٦٨ ، ٦٩ .

(3) Technical and Vocational Education and Training, Recommendations by UNESCO and the International Labour Organisation; UNESCO, ILO, 1962, pp. 3, 9.

في أمة التعليم الجامعي والعالي في هذه البلاد ، فهو الدليل الكبير على (عصرية النظام التعليمي) كله ، (بانفتاحه) على الحياة ، فقد تطور هذا التعليم منذ عصر الاصلاح ، كما رأينا عند الحديث عن (الأيديولوجيا والتربية في المانيا) ، في الفصل الأول (١) ، بحيث تبلورت رسالته في القيام بالبحث العلمي ، وخدمة مؤسسات المجتمع ، سواء من خلال ما يقوم به من بحوث ، أو ما يعده من قوى بشرية استراتيجية ، تتحمل مسئولية التقدم في مختلف المجالات .

وتتفاوت مؤسسات التعليم العالي فيما بينها ، في مدى قدرتها على الوفاء بهذه المسئولية ، من بلد الى بلد ، بل ومن مؤسسة تعليم عال الى اخرى — كما سنرى عند الحديث عن السمة الرابعة من هذه السمات .

٤ — استقلال مؤسسات التعليم العالي : فليست الجامعات ومؤسسات التعليم العالي تابعة للدولة بالضرورة ، بل ان أعرق الجامعات في بلاد أوربا ، وفي أمريكا ، وأكثرها شهرة ، هي الجامعات الخاصة ، كجامعة هارفارد في الولايات المتحدة ، وجامعتي اكسفورد وكمبريدج في انجلترا ، وجامعة السوربون في فرنسا .

وبجانب هذه الجامعات الخاصة ، هناك جامعات عامة ، أنشأتها الدولة أو هيئات عامة ، كالجامعات ومؤسسات التعليم العالي التابعة للولايات ، في الولايات المتحدة — وكجامعة لندن في انجلترا ، وككثير من الجامعات في ألمانيا الغربية ، فالدولة أو الهيئات العامة هي التي تدير تلك الجامعات ، وهي التي تمولها .

ورغم ذلك ، فان هذه الجامعات والكليات ، مستقلة تماما ، لاتتدخل الدولة في شئونها ، وانما يديرها مجلس يسمى (مجلس الأوصياء) Board of Trustees ، شبيه بمجلس الجامعة في جمهورية مصر العربية ، الا أن معظم أعضاء (مجلس الأوصياء) من غير رجال التربية ، ومن غير الرسميين ، وهذا المجلس هو الذي يتصرف في شأن الجامعة ، بحرية كاملة ، وبما تمليه عليه مصلحة الجامعة ، ومصلحة العلم ، فقط .

ويعتبر وجود الجامعة الخاصة ، جنبا الى جنب مع الجامعة العامة ، في المجتمعات الرأسمالية ، دافعا الى (المنافسة) بين مؤسسات التعليم العالي ، ودافعا بها — بالتالي — الى التقدم .

---

(١) ارجع الى ص ٤٢ ، ٤٣ من الكتاب .

والجامعات العامة مجانية .وقـد تحصل من طلابها على مصروفات رمزية ، أما الجامعات الخاصة فهى بمصروفات ، وهذه المصروفات عالية جدا فى الجامعات الشهيرة ، فقد وصلت فى جامعة هارفارد الأمريكية مثلا الى « ٥٠٠ر٢ دولار — ٠٠٠ر٣ دولار فى السنة » (١) ، ولكنها أقل من ذلك فى الجامعات الأقل شهرة ، مما يجعل بعض هذه الجامعات الخاصة منذ مطلع الستينات « فى موقف مالى خطير » (٢) ، حتى أن الكثير منها قد عجزت عن دفع مرتبات مرضية للعاملين فيها ، تسمح لهم بمنافسة العاملين فى المؤسسات العامة ، وذلك لأن « تكاليف التعليم العالى تزداد باستمرار » (٣) .

ورغم ذلك ، فان هذه الجامعات — خاصة فى الولايات المتحـدة — ترفض مساعدة الحكومة الفيدرالية ، حتى لا تؤدى تلك المسـاعدة الى تدخل الحكومة الفيدرالية فى شئونها .

ورغم ارتفاع مصروفات الجامعات الخاصـة فى البلاد الرأسـمالية عموما ، فانها تلقى اقبالا كبيرا عليها من الطلاب من مختلف أنحاء العالم ، بسبب ما تتمتع به من سـمعة علمية طيبة ، وهى تعد منافسـا خطيرا للجامعات العـامة ، بسبب هـذه السـمعة ، التى تـدفع الشركات والمؤسسات والوزارات ، الى التعاقد معهـا ، للقيام لصالحها ، بما تريد القيام به من بحوث ، تعتبر أكبر مورد من موارد الدخل بها .

وقد رأينا فى الجـدول رقم (٢) (٤) ، أن البلاد الرأسمالية المتقدمة ، من أوائل البلاد التى ترتفع فيها نسبة الملتحقين بالتعليم العالى ، ممن هم فى سـن ذلك التعليم ، فهى تصـل فى الولايات المتحـدة الى ٤٣٪ ، وفى كندا الى ٥ر٢٢٪ ، وفى فرنسا الى ١٦٪ ، وفى اليابان الى ٥ر١٣٪ ، وفى السويد الى ١١٪ ، وفى بلجيكا الى ١٠٪ . ولا يزاحم هذه البلاد من

---

(1) XXIV th International Conference on Public Education, UNESCO, Publication No 232; International Bureau of Education, Ceneva, 1961, p. 79.

(2) RIVLIN, ALICE M. : The Role of the Federal Government in Financing Higher Education; The Bookings Institution, Washington, D. C., 1961. p. 6.

(٣) هيوبرت همفرى (مرجع سابق) ، ص ٩١.

(٤) ارجع الى ص ١٢٢ من الكتاب .

المعسكر الشرقى الا الاتحاد السوفيتى وحده ، الذى تصل النسبة فيه الى ٢٤٪ .

وربما كانت زيادة نسبة الملتحقين بهذا التعليم العالى ، رغم مصروفاته المرتفعة فى الجامعات الخاصة ، فى البلاد الرأسمالية ، تعود الى ارتفاع الدخل الفردى بهذه البلاد ، والى ايمان الشباب وذويهم (بمكسبية) التعليم العالى ، والى ما تقدمه الشركات والمؤسسات والهيئات الحكومية من منح وقروض للجامعات وللطلاب ، تيسيرا لهم للحصول على هذا التعليم العالى .

وليس معنى (استقلال) مؤسسات التعليم العالى وحريتها فى البلاد الرأسمالية ، أنها تسير فى جانب ، بينما المجتمع من حولها يسير فى جانب آخر ، بل على العكس ، نجد هذه المؤسسات — من خلال (تعاقدها) مع الشركات والمؤسسات ، والمصالح الحكومية ، للقيام لصالحها بما تريد القيام به من بحوث — وثيقة الصلة بحركة المجتمع ، فالحكومة الفيدرالية فى الولايات المتحدة مثلا « تحول للجامعة أعمال البحث الأساسى فى ميدان الزراعة » ، « وتلجأ الحكومة الى الجامعة فى ميادين كثيرة أخرى ، مثل الدفاع والطب والصحة العامة ، وكثير غيرها » (١) ، ولذلك كانت « المنح الفيدرالية ، قوة خارج العلم ، تنظمه وتوجهه ، وهى طريقة يمارس المجتمع من خلالها توجيه العلم » (٢) ، كما أن « الشخصية القومية هى الأخرى تؤثر فى الجامعات ، تماما كالوكالات الفيدرالية » (٣)، وذلك من خلال مؤسسات المجتمع الأخرى ، الاقتصادية والاجتماعية ، غير الحكومية ، فهى تتعاقد معها هى الأخرى لتقوم لها بما تريده من بحوث علمية ، تستطيع بها أن (تنافس) غيرها من المؤسسات الاقتصادية الأخرى المشابهة لها .

٥ — توفير الحرية للمعلمين والمتعلمين : فتكاد المدرسة — والكلية والجامعة — أن تكون وحدة قائمة بنفسها ، حتى فى نظم التعليم المركزية ، فى البلاد الرأسمالية ، حيث يديرها مدرسوها ، ادارة ديموقراطية ، كما يشترك فى هذه الادارة ، المعنيون بها ، وأعضاء المجتمع ، كما رأينا عند

---

(١) هيوبرت همفرى (مرجع سابق) ، ص ٩٢ .

(2) KIDD, CHARLES V. : American Universities and Federal Ressarch ; The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1959, p. 206.

(3) Ibid, p. 208.

الحديث عن السمة الثالثة (مجالس الأوصياء وادارة التعليم العالى) ، وكما رأينا عند الحديث عن السمة الأولى (المرونة فى الاشراف على التعليم) .

ذلك أن هذه البلاد لا تسعى لغرس أيديولوجيا معينة فى المتعلمين ، من خلال ما تعرضه من مناهج وبرامج وكتب ، وانما هى تسعى الى تنمية الشخصية الفردية تنمية علمية ، بتوفير الحرية للمدرس نفسه ، وبتوفير جو الحياة الديموقراطية فى المدرسة ، لتكون المدرسة صورة للمجتمع الخارجى ، تنمو بنموه ، وتتطور وفق خطواته .

ولعل ذلك هو الذى يفسر سر ذلك التنوع الذى نراه فى المدارس ، حتى فى المجتمع الرأسمالى الواحد ، كما نرى فى المجتمع الأمريكى ، بشكل يتوهم الكثيرون معه ، انعدام الصلة ، بين التعليم والأيديولوجيا السائدة ، فى هذه المجتمعات الرأسمالية .

بيد أن هذا التنوع ، الناتج عن تلك الحرية ، التى تتوفر لمؤسسات التعليم على مختلف مستوياتها ، فى المجتمعات الرأسمالية ، انما هو جزء من الأيديولوجيا الرأسمالية ، لأن فيها أرساء لدعائم المنافسة التى تحرص تلك الأيديولوجيا عليها ، بين كل مدرسة وأخرى ، وبين كل مجتمع محلى وآخر ، بل وبين كل فرد وآخر .

وهذا التنوع ، وتلك الحرية ، التى نراها فى مؤسسات التعليم ، نراها فى وسائل التعليم غير المباشر ، من اذاعة وصحافة وتليفزيون ، فمعظمها محطات وصحف أهلية ، تقوم على المنافسة .

ورغم ذلك ، فان كل ما يدرس فى المدرسة ، وما ينشر فى الصحف ، وما يقال فى الاذاعة و التليفزيون ، فى هذه المجتمعات ، انما (يمجد) الأيديولوجيا الرأسمالية ، وان كان ذلك يتم دون قصد ، مما يجعل للكلمة ، مقروءة أو مسموعة ، أثرا ربما كان أقوى منها اذا كانت هذه الكلمة (موجهة) . فالكلمة غير المقصودة ، المبنية على حرية الرأى وحرية المناقشة ، (تتسرب) الى النفس ، حتى تكون جزءا من (الذات) ، بينما الكلمة (المقصودة) تظل دائما (مفتعلة) ، لا تمس النفس — ان مستها — الا من الخارج ، وقد ترفضها النفس وتأباها .

ويتفاوت هذا التنوع ، وتلك الحرية ، بين الحرية التامة ، والتنوع الشديد ، الموجودين فى الولايات المتحدة ، نتيجة للتطرف فى اللامركزية ،

وبين الحرية المقيدة ، والتنوع المحدود ، الموجودين فى فرنسا ، نتيجة للتطرف فى المركزية ، وبين الاعتدال فى الحرية والتنوع معا ، نتيجة للاعتدال التى تتسم به ادارة التعليم فى انجلترا . فالتنوع والحرية موجودان ، والخلاف بين المجتمعات الرأسمالية ، خلاف على ذلك القدر من التنوع أو الحرية ، وأقل هذا القدر انما هو موجود فى المجتمعات الرأسمالية الآخذة فى التقدم ، وذلك بسبب ظروفها التاريخية التى مرت وتمر بها .

أما بالنسبة للمتعلمين ، فان هذه الحرية تبدو فى عدم تقييدهم بمدارس محددة ، أو فرض مناهج معينة عليهم ، حتى فى المرحلة الابتدائية — الالزامية — التى يستطيعون الالتحاق فيها بمدرسة عامة أو خاصة أو طائفية ، كما سنرى فى السمة السادسة ، أما فى المرحلة الثانوية ، فاننا نجد حرية تامة للاختيار ، بين المدارس الثانوية المختلفة ، كما نجد المدرسة الشاملة «Comprehensive School» هى نمط المدرسة الثانوية الذى تتجه اليه الأنظار ، لأنه يرسى هذا الاختيار بين البرامج على أساس علمى سليم .

وهذه الحرية فى الاختيار بين أنواع التعليم وبرامجه تتوفر اكثر فى مرحلة التعليم العالى .

٦ — **حرية المدارس الخاصة والطائفية :** فلا تضع السلطات التعليمية أية عقبات أو عراقيل ، فى سبيل انشاء هذه المدارس ، بل لعلها تشجعها وتدعمها ، وكل ما تشترطه ، هو أن يدفع أولياء أمور المتعلمين ، ما يفرض عليهم من ضرائب عامة وتعليمية ، وأن تكون المدارس نفسها فى مستوى لا يقل عن مستوى المدارس العامة .

ويختلف وضع المدارس الخاصة ، من مجتمع رأسمالى الى آخر ، فقد تترك لها الحرية تماما ، فلا تتدخل السلطات التعليمية فى شئونها ، كما هو الحال فى الولايات المتحدة ، وقد تكتفى بمجرد الاشراف الفنى عليها ، كما هو الحال فى فرنسا ، وقد تجعلها جزءا من النظام التعليمى ، وتعاملها حسب مدى المساعدة التى تقدمها لها ، كما هو الحال فى انجلترا .

كذلك يختلف وضع المدارس الطائفية من مجتمع رأسمالى الى آخر ، حسب الظروف التاريخية الخاصة بكل مجتمع من هذه المجتمعات ، خاصة ما يتعلق منها بعلاقة الدولة بالكنيسة ، بعد حركة الاصلاح الدينى فى أوربا فى القرن السادس عشر ، فبينما نجد (الازدواج التعليمى) فى

فرنسا ، نجد شيئا من التعاون ، بين السلطات التعليمية والمدارس الطائفية؛ فى الولايات المتحدة ، وتعاونا تاما بينهما فى انجلترا — كما رأينا عند الحديث عن أثر (العوامل الدينية) فى نظم التعليم فى الباب الثانى (١) .

٧ — **التنوع حسب ظروف البيئة** : ولعله يتضح من السمات الست السابقة ، أنه لا توجد سمة من تلك السمات ، تتفق فيها تلك البلاد الرأسمالية ، فهى تتفق فى خطوط عامة عريضة ، واطار عام ، نجدفى داخله اختلافات ، بين كل بلد رأسمالى وآخر ، بل واختلافات فى داخل البلد الرأسمالى الواحد — كما هو الحال فى الولايات المتحدة مثلا .

فهناك مسئولية شعبية / حكومية عن التعليم فى هذه البلاد ، ولكنها تختلف فيما بينها فى (حجم) الدور الذى يقوم به كل من الشعب والحكومة . وهناك اهتمام بالعلوم والتكنولوجيا ، ولكن (درجة) هذا الاهتمام تختلف من مجتمع الى آخر ، حسب درجة التقدم الحضارى لكل مجتمع ، وحسب الظروف الخاصة المحيطة به . وهناك اهتمام بعصرية النظام التعليمى ، ولكن (مدى) هذه (العصرية) يختلف من مجتمع راسمالى الى آخر ، حسب الظروف الخاصة ، المحيطة بكل مجتمع . وهناك استقلال لمؤسسات التعليم العالى ، ولكن (تطبيقات) هذا الاستقلال تختلف من مجتمع الى آخر . وهناك توفير للحرية للمعلمين والمتعلمين ، ولكن (قدر) هذه الحرية يختلف ، وهكذا .

وهذا التكيف للظروف المحلية ، التى تحيط بكل مجتمع راسمالى ؛ دليل على (الفردية) الرأسمالية ، وترجمة للايمان بالفرد ، واحترام لهذا الفرد ، واثارة للمنافسة بين كل منطقة محلية وأخرى ، وبين كل مجتمع رأسمالى وآخر ، واثارة للاهتمام بشئون المجتمع المحلى فى نفوس أبناء المجتمع .

وهذه السمات كلها ، على النحو الذى عرضت عليه ، بهذا التنوع ، وتلك المرونة ، ترجمة حية للفكر الرأسمالى ، وتجسيد للأيديولوجيا الرأسمالية ، فى المجتمع الرأسمالى .

---

(١) ارجع الى ص ١٧٣ — ١٧٧ من الكتاب .

رابعا : نظم التعليم فى البلاد الراسمالية

فى حدود هذه السمات العامة ، يمكن أن نتحدث عن نظم التعليم فى البلاد الراسمالية ، فنرى هذا التنوع ، من حيث ادارة التعليم وتمويله ، ومن حيث مراحل التعليم ، ومن حيث اعداد المعلمين .

(أ) ادارة التعليم وتمويله :

ادارة التعليم فى المجتمعات الرأسمالية ادارة شعبية ، حتى فى النظم المركزية ، بمعنى ان الشعب ، هو الذى يدير التعليم فى هذه المجتمعات ، ادارة مباشرة ، اذا كانت ادارة التعليم ادارة لا مركزية ، كما هو الوضع فى الولايات المتحدة ، كما أنه يشترك فى ادارته ، اذا كانت ادارة التعليم ادارة مركزية ، وذلك من خلال اشتراكه مع السلطات التعليمية فى ادارة التعليم ، أو من خلال نقد نظم التعليم وسياساته ، سواء فى البرلمان أو فى الصحف والاذاعة والتليفزيون .

وينطبق ذلك على ادارة التعليم فى البلاد الرأسمالية المتقدمة ، انطباقه عليها فى البلاد الآخذة فى التقدم ، وان كانت درجة اشتراك الشعب فى ادارة التعليم فى البلاد الرأسمالية الآخذة فى التقدم أقل ، وذلك بسبب تخلف الشعب فى هذه البلاد عموما ، وشيوع الأمية فيه ، والقاء العبء على الدولة عموما فى هذه البلاد ، فيما يتصل بشئون التعليم ، وبغيره من الشئون .

أى أن (القاعدة) ، هى أن يدير الشعب فى البلاد الرأسمالية تعليمه ، غير أن الدولة فى بعض المجتمعات الرأسمالية تقوم عن الشعب بهذا الدور ، لأسباب مختلفة تحيط بكل مجتمع رأسمالى ، كالتخلف فى البلاد غير المتقدمة ، أو لتحقيق أهداف معينة تسعى الدولة الى تحقيقها من خلال هذا الاشراف ، كالوحدة الثقافية التى تسعى الدولة الى تحقيقها فى فرنسا منذ الثورة الفرنسية ، وكتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص فى استراليا ، وهكذا .

ورغم ادارة الدولة للتعليم فى بعض هذه البلاد ، فانها تشرك الشعب معها فى تلك الادارة بصور مختلفة ، حسب الظروف الخاصة بكل بلد .

أما **تمويل التعليم** ، فهو اما مسئولية شعبية ، عن طريق **الضرائب التعليمية المحلية** ، كما هو الحال فى الولايات المتحدة الأمريكية ، واما مسئولية حكومية ، كما هو الحال فى المانيا الغربية ، واما مشاركة

بين الشعب والحكومة كما هو الحال في انجلترا وفرنسا وغيرهما . وتختلف درجة مساهمة الشعب — أو الحكومة — في نفقات التعليم من مجتمع رأسمالي الى آخر ، كما تختلف كفاية تمويل التعليم من مجتمع رأسمالي الى آخر ، بحسب عراقة نظام التعليم بكل مجتمع ، وارتفاع الدخل الفردي والقومي ، أو انخفاض هذا الدخل .

(ب) مراحل التعليم :

تنقسم مراحل التعليم في المجتمعات الرأسمالية الى المراحل الأربعة الآتية :

١ — المرحلة الابتدائية : وتبدأ هذه المرحلة من سن الخامسة أو السادسة ، وطولها من أربع الى ست سنوات ، حسب الظروف الخاصة بكل بلد رأسمالي . وهذه المرحلة جزء من مرحلة التعليم الالزامي في البلاد الرأسمالية المتقدمة ، كما أنها كل مرحلة التعليم الالزامي في البلاد الرأسمالية الآخذة في التقدم .

وهي مرحلة كافية كيفا وكما ، الا في بعض البلاد الآخذة في التقدم ، التي لم تستطع استيعاب الملزمين بعد ، بسبب ظروفها التاريخية .

٢ — المرحلة المتوسطة : ويطلق عليها أسماء مختلفة ، منها المدرسة الأعدادية في الأردن ، والمدرسة المتوسطة في السعودية والكويت والمانيا الغربية ، والمدرسة الثانوية الدنيا Junior High School في الولايات المتحدة ، ومرحلة التوجيه في فرنسا ، والمدرسة الثانوية الطويلة في المغرب . وهذه المرحلة جزء من مرحلة التعليم الالزامي في الولايات المتحدة ، كما أنها تتمة مرحلة التعليم الالزامي في الكثير من البلاد الرأسمالية الأخرى ، خاصة المتقدمة منها .

٣ — المرحلة الثانوية : وهي تتمة مرحلة التعليم الالزامي في معظم الولايات الأمريكية ، والمرحلة التالية لمرحلة التعليم الالزامي في بقية البلاد الرأسمالية المتقدمة .

وقد تتم الدراسة في هذه المرحلة في مدرسة واحدة ، كما هو الحال في الولايات المتحدة ، التي يسير التعليم الثانوي بمعظم الولايات بها على نظام المدرسة الشاملة Comprehensive School ، وكما هو الحال في بعض انحاء انجلترا — وقد تتم في مدارس ثانوية منفصلة ، اكاديمية وفنية ، كما هو الحال في فرنسا وبقية انحاء انجلترا ، وفي بقية البلاد الرأسمالية .

ففى فرنسا ، يتم التعليم الثانوى فى مدارس الليسيه Lycée (التابعة لوزارة التربيـة القومية) ، والكوليج Collége (التابعة للبلديات والسلطات المحلية) ، وفى المدرسة الثانوية الحديثة Collége Moderne وفى المدرسة الثانوية الفنية Collége Technique ، وفى الفصول التكميلية .

أما فى انجلترا ، فاننا نجد بجوار المدرسة الثانوية الشاملة ، المدرسة الأكاديمية Grammar School والمدرسة الثانوية الفنية Technical School والمدرسة الثانوية الحديثة Modern School (للطلاب الأقل ذكاء ، وغير القادرين على استيعاب برامج المدارس السابقة) .

وفى ألمانيا الغربية ، نجد مدرسة الجمنزيوم ، بأنواعها الثلاثة (الجمنزيوم الكلاسيكية ، والجمنزيوم الحديثة ، والجمنزيوم العلمية والرياضية) ، والمدرسة الثانوية الريفية ، والمدرسة الثانوية الفنية ، ومدرسة اعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية ، ومدرسة الاقتصاد وغيرها . وهكذا .

وهذا التقسيم الذى نراه للمدرسة الثانوية المنفصلة فى البلاد السابقة ، نرى شيئا قريبا منه فى البلاد الرأسمالية الأخرى .

٤ — **مرحلة التعليم العالى** ، فى الجامعات ، الخاصة أو العامة ، وفى المعاهد العليا ، التى تحتل نفس الدرجة من الأهمية التى تحتلها الجامعات ، فى البلاد المتقدمة ، وتحتل درجة أقل من الدرجة التى تحتلها الجامعات ، فى بعض البلاد الرأسمالية .

ولا يتم الحديث عن مراحل التعليم فى البلاد الرأسمالية دون الاشارة الى **مرحلة ما قبل المدرسة** .

ويختلف وضع هذه المرحلة فى البلاد الرأسمالية المتقدمة ، عنه فى البلاد الرأسمالية الآخذة فى التقدم .

ففى البلاد الرأسمالية المتقدمة ، اهتمت السلطات التعليمية بهذه المدارس اهتماما كبيرا ، لأسباب عديدة ، منها تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، لأولئك الأطفال الذين لا تتوافر لهم فرص الرعاية السليمة فى الأسرة ، ولذلك اضطلعت بها أول الأمر الجمعيات الخيرية والهيئات الدينية الخاصة ، قبل أن تتجه اليها عناية السلطات التعليمية — ومنها عمل المرأة ، ومنها التقدم فى علم النفس وعلوم التربية .

وفى البلاد الرأسمالية ، نجـد مرحلة ما قبـل المدرسـة تتم فى مؤسستين ، هما :

الحضانة ، ورياض الأطفال .

وتشرف على مدارس الحضانة فى هـذه البلاد هيئات ومؤسسات خيرية ، عامة أو خاصة ، ويتحمل الآباء نفقات أقامة أبنائهم فيها ، مقابل ما يلقونه بها من رعاية صحية وتغذية .

أما رياض الأطفال ، فتشرف عليها فى هذه البلاد السلطات التعليمية ، وتحدد برامجها ، وان كانت تختلف فيما بينهـا فى ذلك . ففى فرنسا ، تمتد هذه المرحلة من سن الثانية حتى السادسة (بدء التعليم الالزامى) ، الا أن الحضور بهـا اختيارى . وفى انجلترا ، تمتد من سن الثالثة حتى سن الخامسة (بدء التعليم الالزامى بها) ، وهى جزء من المرحلة الابتدائية ، تعتبر السلطات التعليمية مسئولة عنها .

اما فى الولايات المتحدة ، فان كل الولايات تعترف بأهميتها ، حتى أن الولايات الغنية والقادرة تعتبرها جزءا من نظام التعليم بها ، وجزءا من مرحلة التعليم الالزامى ، يمتد من سن الرابعة حتى سن السادسة ، أما الولايات غير القادرة ، فانهـا تدخلها ضمن نظامهـا التعليمى . وفى بعض الولايات ، تشرف على رياض الأطفـال هيئات طائفيـة أو أفراد أو هيئات خيرية ، كما يتبع بعضها الجامعات ، التى تضمها اليها ، لاجراء التجارب النفسية والتربوية فيها .

(جـ) اعـداد المعلمين :

ويتم اعـداد المعلمين فى البلاد الرأسماليـة عمـوما فى نوعين من المعاهد ، هما :

١ ـ معـاهد فى مستوى الجامعـة : ككليات المعلمين ، وأقسـام التربية بالجـامعات ، ومدارس النورمال الكبرى ، وذلك لاعـداد معلمى المرحلتين المتوسطة والثانوية ، ومعلمى المرحلة الابتدائية احيانا (فى البلاد الغنية ، ذات النظم التعليمية المستقرة والعريقة) .

٢ ـ معاهد دون مستوى الجامعـة : كمدارس النورمال بأنواعهـا الثلاثة فى فرنسا والولايات المتحدة ، والمعـاهد البيداجوجية فى ألمـانيا

الغربية ، ومدارس أو معاهد اعداد المعلمين فى البلاد العربية — لاعـداد معلمى المرحلة الابتدائية .

والاتجاه فى البلاد الرأسمالية المتقـدمة ، هو الارتفـاع بمسـتوى النوع الثانى من المعاهد ، الى مستوى النوع الأول ، بحيث يتم اعـداد المعلمين جميعا ، لمختلف مراحل التعليم ، فى مستوى الجامعة ، وهى تسير فى تحقيق هذا الاتجاه بالفعل على مراحل — كما سبق .

ويختلف وضع المعلم فى العـالم الرأسمالى من مجتمع الى آخر ، سواء من حيث الدخل ، ومن حيث المركز الاجتماعى ، فبينما هو يحظى بمكانة عالية ودخل مرتفع فى انجلترا ، نجده يحصل على دخل محدود ، ولا يحس بالأمان على نفسه ومستقبله فى الولايات المتحدة ، كما نجـده موظفا فى الدولة فى كل من فرنسا والمـانيا الغربيـة ، وكذلك فى البـلاد الرأسمالية الآخذة فى التقدم ، وان كان دخله ومركزه الاجتماعى يختلف من مجتمع منها الى آخر ، حسب الظروف الخاصة بكل مجتمع ، ومدى (حاجته) الى المدرسين .

الفصل السادس

نظام التعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية

مقدمة تاريخية :

تختلف الولايات المتحدة عن غيرها من بلاد العالم : فى أنها بلاد (بلا تاريخ) ، فهى خليط من الذين نزحوا اليها من أنحاء عديدة من العالم ، لأسباب مختلفة ، منذ حوالى ثلاثة قرون ، وهى حديثة التكوين ، ليس لها ذلك التراث الحضارى ، الذى يمتد بها الى أعماق التاريخ ، كما هو الحال بالنسبة لغيرها من البلاد التى عاشت شعوبها على أرضها منذ قرون طويلة ، تزيد على العشرين مثلا ، لتخلق لنفسها عادات وتقاليد وحضارة مزدهرة ، ولتخلق لنفسها نتيجة لذلك ــ (شخصية قومية) ، تتميز بها عن غيرها من البلاد ، منذ أقدم العصور .

والولايات المتحدة ثمرة من ثمرات عصر الاصلاح الدينى ، ولكن أفكار الاصلاح فى الوقت ذاته وجدت فى تربتها الجو المناسب لها ، فنمت بها وازدهرت ، أكثر مما نمت تلك الأفكار وازدهرت فى أى بلد أوربى ، حيث تفجرت ثورة الاصلاح الأم ــ كما سنرى .

لقد أدت حركة الاصلاح فى أوربا ــ كما سبق ــ الى اطلاق العنان لحرية التفكير ، بعد تحرير العقل من سلطان الكنيسة ، وبذلك تمكن العقل الأوربى من أن يقتحم (عصر الاختراع) ، بعد سنوات قليلة من نجاح ثورة الاصلاح فى مطلع القرن السادس عشر . الذى يرى لانسلوت هوجبن اعتباره « قرن الاختراع » ، حيث تمت فيه الاكتشافات الثلاثة ، « الطباعة والمفرقعات والمغناطيس ، وذلك لأن هذه الاكتشافات الثلاثة غيرت تماما صورة وحالة الأشياء فى العالم بأكمله » ، فقد « أثر الاكتشاف الأول فى الأدب ، والثانى فى الحرب ، والثالث فى الملاحة ، وقد تبعت ذلك تغيرات لا حصر لها » (١) .

وقد كان من تلك التغيرات العديدة التى أدت اليها الاكتشافات الثلاثة ، وخاصة اكتشاف المغناطيس ، زيادة الحركة البحرية لكشف

---

(١)لانسلوت هوجبن : العلم للمواطن ــ الجزء الثالث (مرجع سابق) ، ص ٥ .

العالم ، وتغيير المفاهيم الجغرافية القديمة عن الكرة الأرضية ، والخيتنافة عليها ، وفى هذه الأثناء ، اكتشفت أمريكا ، كما اكتشف طريق رأس الرجاء الصالح ، مرة على يد كريستوفر كولمبس Christophe Columb (١٤٥٢ - ١٥٠٦) ، ومرة أخرى على يد ماجلان Magellan ، فى رحلته الشهيرة حول العالم (١٥١٩ - ١٥٢٢) ، التى أكد فيها ما توصل اليه من قبله كل من فاسكودى جاما Vasco de Gama (١٤٦٩ - ١٥٢٤) ، وكريستوفر كولمبس من اكتشافات جغرافية .

وصاحب اكتشاف (الأرض الجديدة) ثورات متعددة فى أوربا ، سياسية ودينية وفكرية ، دفعت بالعديد من الأوربيين ، خاصة من انجلترا وفرنسا ، الى الهجرة ، فأنشأت « انجلترا مستعمرة فرجينيا سنة ١٦٠٧ » ، « فى حين أن فرنسا بدأت تستعمر أراضى نهر سنت لورانس » ، « وهى الأراضى المعروفة بشبه جزيرة اكاديا » . « ولما نشبت المنازعات الدينية فى انجلترا ، ابان القرن السابع عشر ، هاجر كثير من البيوريتان الى امريكا ، حيث أسسوا فى جنوب المنطقة الفرنسية خمس مستعمرات ، كانت تعرف باسم انجلترا الجديدة New England ، بينما أنشأ الكاثوليك والانجليكان » « ثلاث مستعمرات فى جنوب القارة ، اما المنطقة الواقعة بين انجلترا الجديدة والمستعمرات الجنوبية ، فكانت تشغلها ثلاث مستعمرات هولندية ، آلت الى انجلترا ، بمقتضى معاهدات بريدا (١٦٦٧) » ، « وبذلك أصبح للانجليز ثلاث عشرة ولاية ، يسكنها نحو مليون من السكان » . « أما الفرنسيون ، فقد حاولوا بعد الاستيلاء على أكاديا أن يتوغلوا فى الداخل ، فزحفوا على سنت لورانس ، وأنشئوا عام ١٦٠٨ مدينة (كويبك) ، المشرفة على النهر » (١) .

وكانت هذه المستعمرات الأمريكية الأولى خليطا غريبا من المجتمعات المتنافرة ، فقد كانت « كل منها تختلف عن الأخرى ، ولكل منها طريقتها فى الحكم ، ومميزاتها الخاصة » (٢) ، أو بعبارة أخرى (شخصيتها القومية) ، حسب البلد الذى نزح منه هؤلاء المهاجرون ، والثقافة التى نشأوا عليها ، فطبع الطابع الفرنسى بعض المستعمرات ، والطابع الانجليزى

---

(١) محمد قاسم ، وحسين حسنى : تاريخ أوربا الحديثة ، من عهد النهضة الأوربية ، الى نهاية عهد الثورة الفرنسية ونابليون - وزارة المعارف العمومية - المطبعة الأميرية ببولاق - ١٩٣٤ ، ص ١١٣ ، ١١٤ .

(٢) ستيفن فنسنت بنيه : امريكا - ترجمة عبد العزيز عبد المجيد - مكتب الولايات المتحدة للاستعلامات - القاهرة - ١٩٤٥ ، ص ٣٢ .

بعضها الآخر ، وهكذا ، وان كان الطابع الانجليزى هو الطابع السائد فى هذه المرحلة المبكرة ، لأن المهاجرين الأوائل الى (الأرض الجديدة) ، كانوا من الانجليز ، كما كانت تسع من المستعمرات ــ الثلاث عشرة ــ تابعة للتاج البريطانى .

وظلت المستعمرات الأمريكية تابعة للتاج البريطانى ، أو ظلت على الأصح مستعمرات بريطانية ، حتى النصف الثانى من القرن الثامن عشر ، حيث بدأ سعى الأمريكيين للحصول على الاستقلال من بريطانيا ، متأثرين فى ذلك الوقت بتلك الأفكار والآراء ، التى ظهرت فى أوربا بعد عصر الاصلاح ، والتى أشعلت موجات الثورة فيها ، وعلى رأسها أفكار الكاتب الفرنسى جان جاك روسو Jean Jacques Rousseau (١٧١٢ ــ ١٧٧٨) ، والكاتب الانجليزى جون لوك John Locke (١٦٣٢ ــ ١٧٠٤) ، ومونتسيكيو Montesquieu (١٦٨٩ ــ ١٧٧٥) ، مؤلف (روح القوانين) ، فقد أثرت تلك الأفكار كلها « فى توماس جيفرسون وسواه ، ممن صاغوا (اعلان الاستقلال الأمريكى) ، الذى يؤكد تلك (الحقوق الثابتة) ، التى وهبتها للانسان (الطبيعة ، واله الطبيعة) ، ومنها الحياة والحرية ، والجرى وراء السعادة » (١) ، لأنها كانت أكثر اتفاقا مع الأيديولوجيا الأمريكية ، وأكثر تعبيرا عنها ، لأنها تتفق مع نفسيات أولئك المهاجرين الأوائل ، حيث كانوا جميعا يتطلعون ــ رغم التناقضات بينهم ــ الى شىء واحد ، هو « الحرية والفرص ، واحتمال الحصول على شىء أحسن » (٢) .

وقد اجتمع ممثلو المستعمرات الثلاث عشرة فى مؤتمر فيلادلفيا ، فى الرابع من يولية سنة ١٧٧٦ ، وأعلنوا استقلالها من جانب واحد ، « وأطلقوا عليها لقب (الولايات المتحدة الأمريكية) ، كما أعلن المؤتمر حقوق الانسان » ، وذلك « حتى تشتد روح مقاومة الأهالى ، ويقطعوا خط الرجعة على المترددين منهم ، فلا يكون أمامهم سوى طريق واحد يسلكونه ، هو الدفاع عن بلادهم » (٣) ــ واستمروا يسيرون فى الطريق ، حتى قطعوه فى سنة ١٧٨٣ ، بتحررهم من انجلترا .

---

(١) جورج سول (مرجع سابق) ، ص ٥٣ .

(٢) ستيفن فنسنت بنيه (المرجع الأسبق) ، ص ١٤٥ .

(٣) محمد أحمد أبو زيد طنطاوى وآخرون : أوربا الحديثة ، وعلاقتها بالشرق ــ الطبعة الثالثة ــ دار العهد الجديد للطباعة ــ ١٩٥٩/١٩٦٠ ، ص ١١ .

وهكذا أتت أفكار التحرير من أوربا ، لتطبق فى الولايات المتحدة ، ثم ليعاد تصديرها من جديد مع الجنود الفرنسيين ، الذين أرسلتهم فرنسا ، لمساعدة الثوار ضد انجلترا ، لتؤدى الى الثورة الفرنسية ، حيث وجد الفرنسيون فى هذه الثورة « نموذجا حيا ، لدولة حرة ، يعيش فيها الناس أحرارا متساوين » (١) ، لا مجرد كلام نظرى يحلمون به ، فساروا فى طريقها ، ومن ورائهم سارت أوربا كلها ، حتى حققت بلادها ما كانت تنشده من حرية وعدالة ومساواة .

ومنذ حصلت الولايات المتحدة على استقلالها من انجلترا سنة ١٧٨٣ ، زادت الهجرة اليها زيادة واضحة ، حيث صارت ملاذا لكل راغب فى الحرية ، وصارت هى (الجنة الموعودة) ، التى يحلم بها كل أوربى يحلم بتلك (الجنة) ، وقد بلغت تلك الهجرات اليها ذروتها فى النصف الأخير من القرن التاسع عشر ، حيث كانت الاضطرابات السياسية تجتاح أوربا كلها .

ولقد خرجت الولايات المتحدة من حرب الاستقلال ، لتخوض غمار حرب أهلية ضروس ، قضت بها على التناقضات بين أبنائها،وخرجت منها موحدة فى اتحاد فيدرالى ، يجمع بين ولاياتها ، ولتخوض مع هذه الحرب غمار حروب أخرى ، خاضتها بغير السلاح ، فرضت عليها العزلة داخل حدودها ، ولم تخرج من هذه العزلة الا فى الحرب العالمية الثانية ، بعد ما يقرب من قرنين من الزمان ،كانت قد بنت فيهما نفسها ، وفاجأت العالم بحقيقة قوتها ، و (بشخصية) جديدة ، كان العالم على علم محدود بها ، أثبتت بها أنه « كان فى رحاب القارة الأمريكية الخالية ، أوسع مجال للابتكار والتجديد والمغامرة » (٢) ، المبنية على فلسفة مرتبطة « بالتراث التجريبى البريطانى ، الذى يؤكد أننا لا نستطيع أن نعرف الا خبرتنا الحسية » (٣) ، وهى الفلسفة البرجماسية ، التى تعتبر « العقل نشيطا واستطلاعيا ، وليس سلبيا ومتقبلا ، فالانسان لا يقتصر على مجرد استقبال المعرفة ، بل انه يصنعها » (٤) — والتى تهتم بالمستقبل أكثر من

---

(١) الدكتور عبد العزيز محمد الشناوى : دراسات فى تاريخ أوربا فى القرن التاسع عشر — دار النهضة العربية — ١٩٦٤ ، ص ٦ .

(٢) هـ . أ . ل . فشر (مرجع سابق) ، ص ١ .

(٣) ج . ف . نيللر : فى فلسفة التربية — ترجمة الدكتور محمد منير مرسى وآخرين — عالم الكتب — ١٩٧٢ ، ص ٦٩ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٧٢ .

اهتمامها بالماضى ، وتقييم هذا المستقبل على أساس من (التجريب) ، وتقييم الحياة على أساس « (الذرائعية) (أى القول بأن قيمة الفكرة ، هى فى صلاحيتها لأن تكون ذريعة للعمل) » (١) ، بحيث « لا تصبح الأفكار تأملات ، وانما موجهة نحو منفعة محدودة ، سواء فى بناء العلم والمعرفة النظرية ، أو فى تلبية رغبات الانسان ، وتحقيق أهدافه » (٢) .

وكانت هذه الفلسفة البراجماسية ، التى نادى بها وليم جيمس William James ، ثم أرسى دعائمها تشارلس ساندورز بيرس C. S. Peirce (١٨٣٩ — ١٩١٤) ، وبلور بها الأيديولوجيا الأمريكية ، طوال القرنين من الزمان ، اللذين تطورت فيهما البلاد بعد استقلالها عن انجلترا ، قبل أن تطلع على العالم دولة عظمى — كانت هذه الفلسفة هى التى حركت تاريخ التربية فى الولايات المتحدة ، منذ الأيام الأولى للهجرة ، وحتى اليوم .

ان البلاد تضم مجموعة من المهاجرين ، الذين هاجروا اليها « لأسباب مختلفة ، فمنهم من هاجر اليها هربا من الاضطهاد الدينى ، ومنهم من هاجر اليها هربا من الظلم السياسى ، ومنهم من هاجر بحثا عن الثروة ، ومن هاجر هربا من السجن ، تهربا مما عليه من دين . وبعضهم هاجر اليها بحثا عن المغامرة ، والبعض الآخر سعيا وراء السلام » (٣) .

وبهذه الفلسفة — تطلع الأمريكيون دائما الى الوطن الأم (أوربا) ، ينقلون مؤسساته ونظمه ، ولذلك كانت المستعمرات الأمريكية الأولى ، « تشابه لدرجة كبيرة المجتمعات الأوربية فى ذلك الوقت . فالطريقة التى حكموا بها انفسهم ، والطريقة التى عاشوا بها ، والطريقة التى نظموا بها مجتمعاتهم ، كلها كان لها طعم أوربى » (٤) ، كما كانت الحياة فى هذه

---

(١) جون ديوى ، وايفلين ديوى : مدارس المستقبل — ترجمة عبد الفتاح المنياوى — مكتبة النهضة المصرية ، ص ٢٩ — من المقدمة (جون ديوى ، حياته ، عمله ، وأثره فى ميدان التربية والتعليم ، بقلم : وليام و. بريكمان) .

(٢) محمود زيدان : وليم جيمس — رقم (١٠) من (نوابغ الفكر الغربى) — دار المعارف بمصر — ١٩٥٨ ، ص ٢٠١ .

(3) CREMIN, LAWRENCE A. and BORROWMAN, MERLE L. : Public Schools in Our Democracy; The Macmillan Company, New—York, 1956, p. 61.

(4) Ibid, p. 61.

المســتعمرات تقوم على « التــأكيد على الحرية والحكم الذاتى » ، وهما « المحور الأساسى للحياة الأمريكية » (١) ، وكان الدستور الأمريكى نفسه، « ما هو الا توفيق بين الفلسفة الأوربية الغربية فى عصر التنوير ، والخبرة العملية للمستعمرين الأمريكيين الأوائل » (٢) .

سياسة التعليم فى الولايات المتحدة

كان الغرض من التربيــة الأمريكية فى بداية الهجــرة الى (الأرض الجديدة) ، مع بداية القرن السابع عشر ، « تمكين الناشــئين من مطالعة الكتاب المقدس ، والمساهمة فى الخدمة الحديثة ومراسيمها » . ولم يكن الغرض من انشاء « جامعة هرفرد ، أقدم جامعات أميركا عهداً » ، « سوى اعداد رجال الدين . وقد ظل الباعث الدينى الغرض السائد ، طيلة القرن الثامن عشر ، وشطراً من التاسع عشر » (٣) .

وكانت هذه الفلسفة البراجماسية هى التى وسعت الغرض من التربية، بعد الحصول على الاستقلال فى النصف الثانى من القرن الثـامن عشر ، فصار تدعيم الاستقلال السياسى ، وارساء الحكم الديموقراطى ، وذلك — على حد تعبير الرئيس واشنجتون — عن طريق « نشر المعرفة بين أفراد الأمة ، وجعلها هدفا ، له فى نفوسهم المكانة الأولى » (٤) .

وكان هذا هو الطريق البراجماسى لاعادة التشكيل الأيديولوجى ، لهذا الخليط الغريب من المهاجرين : أن يصب المهاجرون جميعا فى (بوتقة) الحياة الجــديدة ، حيث أنه بدون التربيــة ، كان لابد من الاعتماد على القانون والسلطة والقوة ، لضبط ســلوك هؤلاء المهاجرين ، وقد أدركوا أن « الدول التى تعتمد على القوة لا تعيش طويلا ، أما الدول التى تعتمد

---

(1) KANDEL, I. L. : Comparative Education; Op. Cit., p. 38.

(٢) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصــور القديمة (مرجع سابق) ، ص ٢٨ .

(٣) الدكتور جورج نورتون : « النظــام والادارة » — ترجمــة مجلة التربية الحديثة — الفصل الأول من **نظام التربية فى أميركا** — مجلة التربية الحديثة ، بالجامعة الأميركية بالقاهرة — المطبعة العصرية بمصر — ١٩٤٥ ، ص ٧ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٨ .

على التربية ، فهى التى تستطيع أن تعيش » (١) ، ولذلك « كانت التربية للمواطنة ، وللصبغ بالصبغة الأمريكية ، أو (للأمركة) ، للصغار والكبار على السواء — هدفا من أهداف التربية الأولى فى المدارس » (٢) .

وكان النظام التعليمى الأوربى ، من النظم التى نقلها هؤلاء المهاجرون الأوائل ، من أوربا الى وطنهم الجديد ، بيد أن هذا النظام ، كان لابد أن (يتكيف) مع (التربة) الجديدة ، ليأتى بخير الثمار ، وكانت تلك هى المهمة التى اضطلع بها مفكرون تربويون ، من أمثال « جيمس كارتر James G. Carter ، وكالفن ستاو Calvin E. Stowe وسيرس بيرس Cyrus Pierce ، وهوراس مان Horace Mann ، وهنرى برنارد Henry Barnard ، وكثيرين آخرين » ، « فى العقد الثالث من القرن التاسع عشر » (٣) ، رأيناهم عند الحديث عن تطور التربية المقارنة ، فى الفصل الثانى (٤) .

ومع هؤلاء المفكرين ، وقبلهم وبعدهم ، أتت مدارس ومناهج ونظم ، طبقت فى ولاية معينة ، ثم انتشرت فى بقية الولايات ، أو قضى عليها بالفشل ، أو ازدهرت فى ولايات دون الأخرى ، وهكذا . فمن بروسيا أتت فكرة المدرسة العامة الاجبارية ، ومن انجلترا أتت فكرة المدرسة الثانوية ، التى تعرف باسم مدرسة النحو اللاتينية Latih Grammar School ، ثم تطورت الى أكاديمية Academy ، ثم الى مدرسة ثانوية شاملة Comprehensive School ، ومع المستعمرين الأوائل ، جاءت فكرة الجامعة ، لأغراض دينية أول الأمر ، ثم اتسعت رسالتها بعد ذلك ، ومن بروسيا جاءت مدارس النورمال Normal Schools لاعداد المعلمين ، ثم تطورت تطورا كبيرا ، كما سنرى عند الحديث عن اعداد المعلمين فى الولايات المتحدة . ومن بروسيا أيضا انتقلت رياض الأطفال الى الولايات المتحدة ، لتزدهر فيها ، فى الوقت الذى كانت قد بدأت فيه تحتضر فى بروسيا نفسها .

---

(1) RUSSELL, WILLIAM F. : How To Judge a School, Handbook for Puzzled Parents and Tired Tax-payers; Harper and Brothers, Publishers, New-York, 1954, pp. 236, 237.

(2) KANDEL, I. L. : American Education in the Twentieth Century; Op. Cit., p. 26.

(٣) الدكتور أ.ل. كاندل : « التعليم الأولى — مقدمة » — ترجمة الأستاذ وديع الضبع — الفصل الثالث من : **نظام التربية فى امريكا** — مجلة التربية الحديثة بالجامعة الأميركية بالقاهرة — المطبعة المصرية بمصر — ١٩٤٥ ، ص ٧٩ ، ٨٠ .

(٤) أرجع الى ص ٥٩ ، ٦٠ من الكتاب .

وكانت ماساشوستس Massachusetts هى الرائدة من بين المستعمرات — ثم الولايات — الأمريكية ، لاستقبال معظم هذه الأنواع من المؤسسات التعليمية ، ومنها انتقلت الى بقية المستعمرات — ثم الولايات .

ومن انجلترا انتقلت فكرة التعليم العالى ، ولكنها ازدهرت فى الأرض الجديدة ، بعد تأثرها بالفكرة الألمانية ، التى بموجبها (انفتحت) على الحياة ، حتى صارت الولايات المتحدة — على حد تعبير هاربيسون ومايرز — هى رائدة « تيسير التعليم العالى لعدد كبير من الشباب فى الولايات المتحدة ، قبل غيرها من بلاد غرب أوربا » ، ثم « حذت بلاد اخرى حذو أمريكا فى ذلك » (١) .

وكان كل جديد يأتى من أوربا لا يطبق كما هو ، وانما كان يخضع « للتجريب » ، الذى به يتكيف ليناسب الأرض الجديدة ، ومن هنا سبقت الولايات المتحدة بلاد العالم كله فى التجارب التربوية ، فى المدارس والمناهج وطرق التدريس ، وفى الادارة التعليمية والادارة المدرسية والاشراف الفنى ، بحيث يتبقى من النظم ماتثبت التجارب نجاحه ، ويعدل أو يلغى ما لا يثبت نجاحه ، حتى صار ينظر الى الولايات المتحدة على انها « حقل كبير للتجارب التربوية » (٢) ، وحتى لوحظ أن « المدارس الأمريكية الأولى ، كانت على النمط الأوربى ، مزروعة فى أرض جديدة » (٣) .

وفى مجال التجريب التربوى ، لمع اسم المربى الأمريكى الكبير جون ديوى John Dewey (١٨٥٩ — ١٩٥٢) الذى صار بفلسفته البراجماسية ، وتطبيقاتها فى مجال التربية ، « فيلسوف أمريكا ، المعبر عن روحها ، وقائد نهضتها التعليمية » (٤) ، حيث كان هو الذى مكن للتربية الأمريكية من أن تنتقل من تربية تقليدية ، تقوم على نقل المادة العلمية والاهتمام بالكتاب ، وبالتالى على سلبية المتعلم ، شأنها فى ذلك شأن التربية الأوربية المنقولة عنها وقتئذ — الى تربية تقدمية ، تدور حول المتعلم ، وتستثير نشاطه وايجابيته ، ثم تقدم له بعد ذلك ، المادة

---

(١) فردريك هاربيسون وتشالز أ. مايرز (مرجع سابق) ، ض٢٣٧ .

(2) KANDEL, I.L. : American Education in the Twentieth Century ; Op. Cit., p. 88.

(3) CREMIN, LAWRENCE A. and BORROWMAN, MERLE L. ; Op. Cit., p. 61.

(4) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 27.

العلمية — وبذلك مكن للولايات المتحدة من أن تقود أوربا تربويا ، ثم تقود العالم كله بعد ذلك ، فقد كانت النظريات التربوية ، المستحدثة فى « الأرض الجديدة » ، ذات تأثير كبير ، فى بقية بلاد العالم ، حتى فى روسيا والصين ، ألد أعداء الولايات المتحدة .

وكان هذا الاهتمام بنقل نظم التعليم فى أوربا ، أو استعارتها ، ثم باجراء التجارب عليها ، لاحداث « مواءمة » بينها وبين «التربة» الأمريكية ، نتيجة لاهتمام الشعب الأمريكى نفسه بالتعليم ، ذلك الاهتمام الذى بلوره وعبرعنه زعماء البلاد،من أمثال جورج واشنطون،وتوماس جفرسون، وبنيامين فرانكلين ، وابراهام لينكولن ، وغيرهم ، واستجاب له المفكرون التربويون الأمريكيون ، من أمثال هوراس مان ، وهنرى برنارد ، وجون ديوى وغيرهم ، فقد كان « الأمريكيون يؤمنون بالتعليم ، ويؤمنون بأن يكون التعليم بالمجان ، وفى متناول من يسعى اليه ، ويؤمنون بالتعليم الاجبارى ، الى سن معينة » (١) ، وكانوا ينظرون الى المدرسة دائما نظرة تقدير « وتقديس واجلال واكبار ، ويعتقد الأمريكيون جميعا أنه بالتربية والتعليم ، تستطيع الولايات المتحدة ، أن تقود العالم فى الأفكار والاختراعات والصناعات ، ولذلك يدفعون ضرائب التعليم بقلوب راضية ، ونفوس مطمئنة » ، « ويعدونها ضرورية لرقى الأمة ، وسعادة المجتمع ، ويثقون بأن سعادة الشعب تتوقف على ذكائه ، وتربيته تربية حسنة ، ويعتقدون أن الانفاق على تعليمه أفضل الوسائل للغنى والثروة » (٢) ، فالمدرسة — فى نظرهم — « هى وسيلة التقدم الاجتماعى ، ووسيلة لكل من المجتمع الأحسن ، وللوفاء بحاجات الفرد والمجتمع » (٣) . وقد كان هنرى برنارد ، أول مدير لمكتب التعليم فى الولايات المتحدة ، معبرا عن هذه الروح حين قال : « أن المدرسة العامة ، يجب أن تكون فى عمومها كالضوء والهواء » (٤) .

ونتيجة لذلك ، استطاع الأمريكيون أن يسبقوا الأوربيين فى توفير مرحلة تعليم الزامى ، تمتد من سن ٦ — ١٨ سنة ، « منذ منتصف القرن التاسع عشر . وقد تهيأ تبعا لذلك وقت طيب ، عملوا فيه على دعم النظام ، وتطوير البرامج وطرق التدريس .

---

(١) ستيفن فنسنت بنيه (مرجع سابق) ، ص ١٦٤ .

(٢) عبد الله حسين : التعليم العربى والجامعى — مطبعة التوفيق بمصر ، ص ٥٢ .

(3) CHASE, FRANCIS S. ; Op. Cit., p. 47.

(4) DE YOUNG, CHRIS A. ; Op. Cit., p. 6.

كما عملوا على النهوض بمستوى اعداد المعلم ، وسبقوا غيرهم الى جعل التعليم مهنة ، لا يمارسها الا الذين تم اعدادهم لها » (١) .

غير أننا يجب أن نتنبه الى أننا عندما نتحدث عن سياسة التعليم الأمريكى أو نظامه ، انما نتحدث عن مجرد خطوط عريضة جدا ، واطار عام واسع ، وذلك لأن نظام التعليم الأمريكى ليس نظاما واحدا ، كما هو الحال فى نظم التعليم الأخرى ، فهو نظام لامركزى متطرف فى لامركزيته ، ومعنى ذلك أننا يجب بعد ذلك أن نتحدث عن واحد وخمسين نظاما تعليميا، لأن لكل ولاية من الولايات الواحدة والخمسين (شخصيتها) المستقلة ، وتاريخها المستقل ، وتاريخها التعليمى الخاص بها ، ومكتب التعليم الخاص بها ، الذى يختلف فى حجمه ونظام العمل به وسلطاته ، من ولاية الى ولاية ، حسب حجم الولاية وجغرافيتها واقتصادياتها وتاريخها وتاريخ التعليم بها ، وعدد مدارسها ومؤسسات التعليم بها ، وما الى ذلك ، اذ من المعروف أن « بعض الولايات قد سبقت بقية الولايات فى وضع نظم التعليم بها بنصف قرن ، أو ما ينيف على ذلك » (٢) .

وفى حدود هذا الاطار العام الواسع ، سوف نتحدث عن نظام التعليم فى الولايات المتحدة : ادارته وتمويله ، ومراحل التعليم ، واعداد المعلمين ، وغيرها .

---

(١) دكتور أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى ، وبنية السياسة التربوية (دراسة مقارنة) ـ الطبعة الأولى ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ ١٩٧٦ ، ص ٩٠ .

(2) BEACH, FRED F. and others ; Op. Cit., p. 151.

(أ) إدارة التعليم وتمويله فى الولايات المتحدة

تختلف ادارة التعليم فى الولايات المتحدة باختلاف (مؤسسة) التعليم ، فهناك نظام ادارى للتعليم العام ، ونظام ادارى آخر للتعليم الخاص المدنى ، ونظام ادارى ثالث للتعليم الخاص الطائفى .

أما المدارس العسكرية ، فلن نتعرض للحديث عنها ، لأنها خارجة - بطبيعتها - عن النظام التعليمى .

١ - ادارة التعليم العام وتمويله :

والمقصود بهذا التعليم ، هو ذلك التعليم الذى يلتحق به أبناء الشعب ، ليتلقوا تعليمهم فيه بالمجان ، والذى يمول من الضرائب العامة والتعليمية .

وقد كانت السلطات الحاكمة الثلاث - الحكومات المحلية وحكومات الولايات ، والحكومة الاتحادية (الفيدرالية) ، تشترك فى ادارة هذا التعليم ، حتى التعديل العاشر للدستور سنة ١٧٩١ ، ثم « انتقل الاشراف على شئون المدارس وشئون التربية ، بوصفه سلطة من السلطات غير المنصوص عليها ، الى الشعب فى كل من هذه الولايات »، حيث « تتولى ادارة التعليم » « السلطة التعليمية فى كل من الولايات » ، « كل على حدتها ، بوصفها مستقلة ، تتمتع بالحكم الذاتى . ولكل من هذه الولايات سلطة تشريعية ، ينتخبها أفراد الشعب ، وتخول لها أن تكون مسئولة عن شئون التربية والانفاق عليها ، وجعلها مجانية ، وفى متناول الجميع ، فى جميع أنحاء الولاية . وتسن كل من هذه السلطات التشريعية فى كل ولاية ، القوانين التى تحدد السلطة الممنوحة للهيئات المحلية ، التى تدير شئون التعليم داخل كل ولاية . وفضلا عن ذلك ، فانها تقرر المسائل الهامة ، كمؤهلات المعلمين ، ونطاق الخطة التعليمية ، وطرق تمويل المدارس والكليات ، والحد الأدنى للتعليم الالزامى » (١) .

ويمكن أن نقف على الدور الذى تقوم به كل سلطة من السلطات الحاكمة الثلاث ، فى ادارة التعليم ، منذ التعديل العاشر للدستور ، من خلال الحديث عن كل منها بشىء من التفصيل :

---

(١) الدكتور جورج نورتون : « النظام والادارة » (مرجع سابق) ، ص ١٣ .

(أ) مجلس التعليم المحلى Local Board of Education :

وهو المجلس الذى يدير التعليم محليا فى كل قرية أو مدينة ، من قرى ومدن كل ولاية من الولايات الأمريكية الواحدة والخمسين . ويصدر قرار بتشكيل هذا المجلس ، من السلطة التشريعية بالولاية ، التى تفوضه تولى سلطاته ، ورغم أنه لا يستطيع تولى سلطاته قانونا الا بتفويض من الولاية التابع لها ، الا أنه يتمتع « بمقدار عظيم من الحكم الذاتى » (١) .

وأعضاء هذا المجلس منتخبون من غير رجال التربية ، وقد يعينون أحيانا ، وسلطاتهم واسعة ، فهم الذين يعينون المدير العام المحلى للتعليم ، ويحددون مدة خدمته ومرتبه ، كما يعينون مساعديه الاداريين ، ويعينون المدرسين ، وسائر موظفى التعليم ، كما يقررون المناهج المدرسية ، ويحددون الكتب التى تدرس ، ويفرضون الضرائب المحلية لصالح التعليم ، ويشرفون على جمعها وانفاقها . فكل أمور التعليم المتعلقة بالمنطقة المحلية ، موضوعة فى يد هذا المجلس ، سواء فى ذلك ادارته وتمويله والاشراف عليه ، وفرض الضرائب التعليمية لصالحه (٢) .

ويختلف حجم هذا المجلس ، والسلطات المفوضة له ، وكيفية تشكيله ، ونوعيات رجاله ، وكيفية توليهم سلطاتهم ، باختلاف الجهة المحلية التى يقوم بخدمة التعليم بها ، وعدد المدارس الموجودة بتلك الجهة ، ونوعيات هذه المدارس ، فقد يكون هذا المجلس بسيطا محدودا ، لايشرف الا على مدرسة واحدة ، من تلك المدارس ذات الفصل الواحد والمدرس الواحد One-teacher School ، كما هو الحال فى ولايات الغرب الأوسط والمناطق الجبلية (٣) ، وقد يكون هذا المجلس كبيرا ومعقدا ، يشرف على آلاف المدارس الابتدائية والثانوية والفنية ، وعلى عشرات الكليات والجامعات ، كما هو الحال فى مدينة نيويورك وحدها (٤) ، حيث ينقسم الى مجالس متعددة ، يشرف كل منها على قطاع من قطاعات

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٥ .

(2) MUNSE, ALBERT R. and Mc LOONE, EUGENE P. : Public School Finance Programs of the United States, 1957-58; U. S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, OE 22002, Misc. No. 33, United States Government Printing Office, Washington, 1960, p. 1.

(٣) الدكتور جورج نورتون : « النظام والادارة » (مرجع سابق) ، ص ١٤ — ١٦ .

(٤) المرجع السابق ، ص ١٥ ، ١٦ .

التعليم ، ويضم عشرات — أو مئات — الخبراء فى المناهج والادارة والهندسة والطب وغيرها ، لمساعدة المجلس فى ادارة التعليم محليا — بالاضافة الى مئات الموظفين والاداريين ، الذين يعملون كموظفين فى هذا المجلس .

(ب) مجلس الولاية التعليمى State Board of Education

وهو المجلس الذى القى عليه التعديل العاشر للدستور الأمريكى،مسئولية ادارة التعليم .

ورغم أن مجلس الولاية التعليمى يلقى بالمسئولية على مجالس التعليم المحلية ، الا أن (بصمات) هذا المجلس على التعليم الأمريكى لا تزال هى الأوضح ، وذلك لأن مجالس التعليم المحلية انما تتصرف فى شئون التعليم، فى ضوء السياسة العامة التى يحددها مجلس الولاية التعليمى ، فهى ليست حرة حرية تامة فى سياستها التعليمية ، كما يبدو ، وانما هى مقيدة الى حد كبير بالسياسة التعليمية العامة للولاية ، التى يقررها مجلس التعليم بها .

ومجلس الولاية هو الذى يحدد السياسة العامة للتعليم بالولاية ، ثم يلقى عبء تحقيق هذة السياسة على مجالس التعليم المحلية . كما أنه هو الذى يحدد الحد الأدنى للتعليم بالولاية ، والحد الأدنى لما ينفق على كل متعلم ، فى كل مرحلة تعليمية ، كما يقوم بفرض الضرائبالتعليمية على مستوى الولاية ، ويقوم بتكملة النقص فىالميزانية التعليمية ، المخصصة لكل مجلس من مجالس التعليم المحلية ، من ميزانية التعليم بالولاية ، اذا لم تكن الضرائب المحلية كافية ، لايصال مستوى التعليم ، الى الحد الأدنى المقرر وصوله اليه .

وتختلف الولايات فيما بينهما فى كل شيء يتصل بمجلس التعليم بالولاية ، وبسياسة التعليم على مستوى الولاية ، حسب الظروف الخاصة بكل ولاية — كما سبق ، حتى أنه يكون من الأدق ، الحديث عن هذة المجالس الواحدة والخمسين ، لتغطية الحديث عن نظام التعليم الأمريكى .

وتختلف قوانين الولايات فيما يتصل بادارة التعليم ونظامه وتمويله ، وفى المواد الخاضعة للضريبة التعليمية ، وأن كانت هذه الضريبة التعليمية تجمع عموما « عن طريق موظفين رسميين محليين منتخبين ، وتقتسم هذه الضرائب ، بين الولاية والحكومات المحلية » (١) .

(1) The Forty-eight States, Their Tasks as Policy — makers and Administrators; The American Assembly ; Graduate School of Business, Columbia University, 1955, p. 27.

كما يختلف نصيب كل من الولاية والسلطات المحلية من هـذه الضرائب التعليمية ، من ولاية الى ولاية ، ومن سلطة محلية الى أخرى ، فاذا كانت الجهة المحلية فقيرة مثلا ، كان نصيب الحكومات المحلية من هذه الضرائب كبيرا ، واذا كانت الجهة المحلية غنية ، كان نصيب الولاية منها قليلا ، لتغطى به النقص الذى تجابهه الجهات المحلية الفقيرة . ويتم ذلك بأن « يصدر تشريع الولاية قرارا يحدد بموجبه الحد الأدنى ، لمبلغ يجب انفاقه على كل طفل مسجل أسمه فى مدارسها . وتكلف كل وحدة محلية فى الولاية بفرض ضريبة محلية على العقار ، وبهذا تفى بنصيب من المـال لشئون التعليم . ثم يحسب الفـرق بين المبلغ الذى يجمـع من الضرائب المحلية ، وبين النهاية الصغرى التى قررتها الولاية ، ويدفع هذا الفرق لكل وحدة ، من الضرائب العامة ، التى تفرضها الولاية » (١) .

ونتيجة لذلك ، تختلف (قدرة) كل ولاية على تمويل برامجهـا التعليمية ، وتختلف الخدمة التعليمية من ولاية الى ولاية ، كما تختلف حدود سن الالزام ، فثلاثة أرباع الولايات تعتبر سن السابعة هى سن الحضـور الالزامى ، أما الربع الباقى ، فيجعل ذلك فى سن السادسـة أو الثامنة . أما نهـاية فترة الالزام ، فانها تتفاوت بين ١٦ و ١٨ سنة ، وفى حالة الضرورة القصوى ، يعفى التلميذ فى سن الرابعة عشرة (٢) .

ونتيجة لذلك أيضـا يختلف نظام الادارة التعليمية من ولاية الى ولاية ، حسب (حجم العمل) بكل ولاية ، وتاريخ التعليم بها ، وقدراتها المـالية ، ومسئولياتها التعليمية ، وتراثها الثقافى ، وغيرها .

فبينما نجـد حجم مكتب التعليم بالولاية ، بسيطا غاية البساطة ، فى بعض الولايات ، كما هو الحال فى ولايتى أيداهو Idaho وداكوتا الشمالية North Dakota ، نجده معقدا غاية التعقيد فى ولايات أخرى ، كما هو الحال فى ولاية أركنساس Arkansas ، وكونيكتيكوت Gonnecticut وديلاوير Delaware ومين Maine ، ونجده حدا وسطا فى تعقيده بين النوعين المتناقضين من الولايات ، فى ولايات أخـرى ، مثل ولاية تنيسى Tenessee ، وولاية لويزيانا Louisiana ، وغيرها .

---

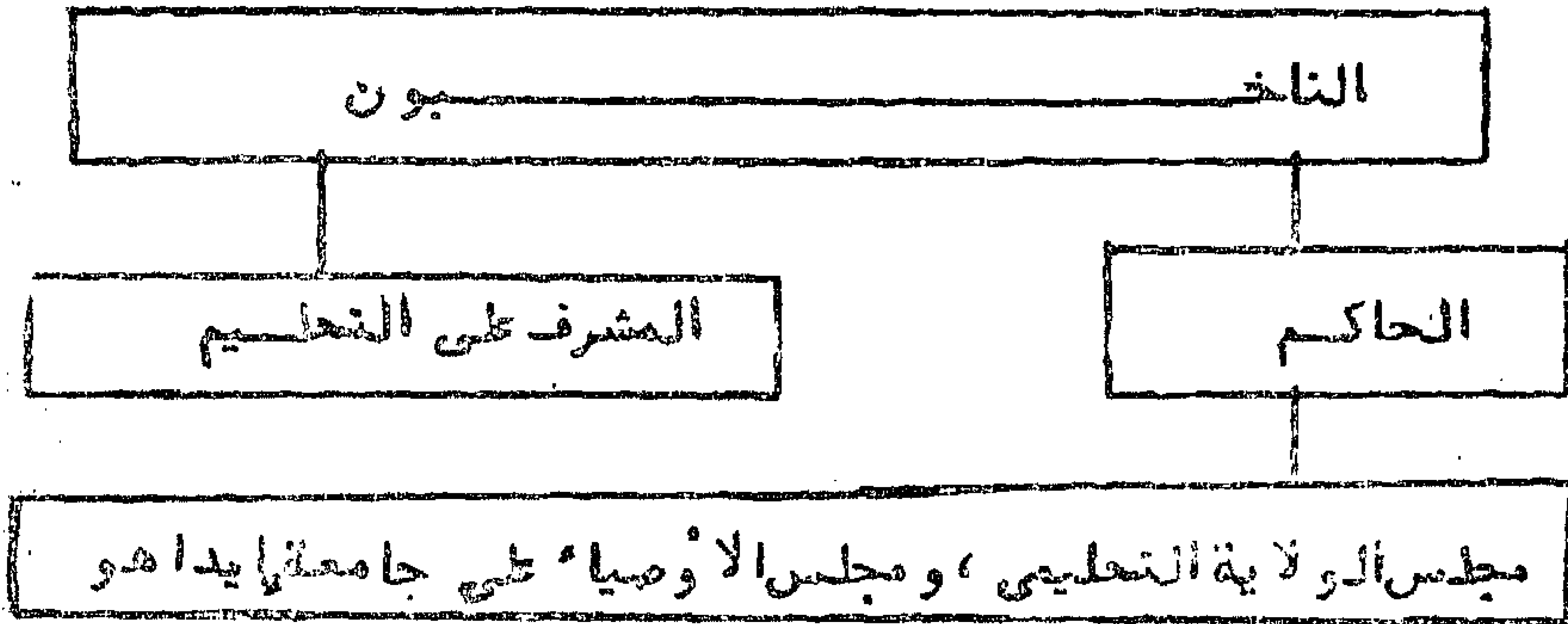
(١) الدكتور وهيب أبراهيم سمعان : « دراسـة مقارنة للادارة المدرسية » ـ **انجاهات جديدةفى الادارة المدرسية** ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ ١٩٦٠ ، ص ٣٢٧ ، ٣٢٨ .

(2) International Yearbook of Education, UNESCO, Publication No. 161 ; International Bureaù of Education, Geneva, 1954, P. 359.

ويرينا الشكل التوضيحى رقم (١) ، أن ادارة التعليم فى ولاية ايداهو

شكل توضيحى رقم (١)

إدارة التعليم فى ولاية إيداهو الأمريكية (*)

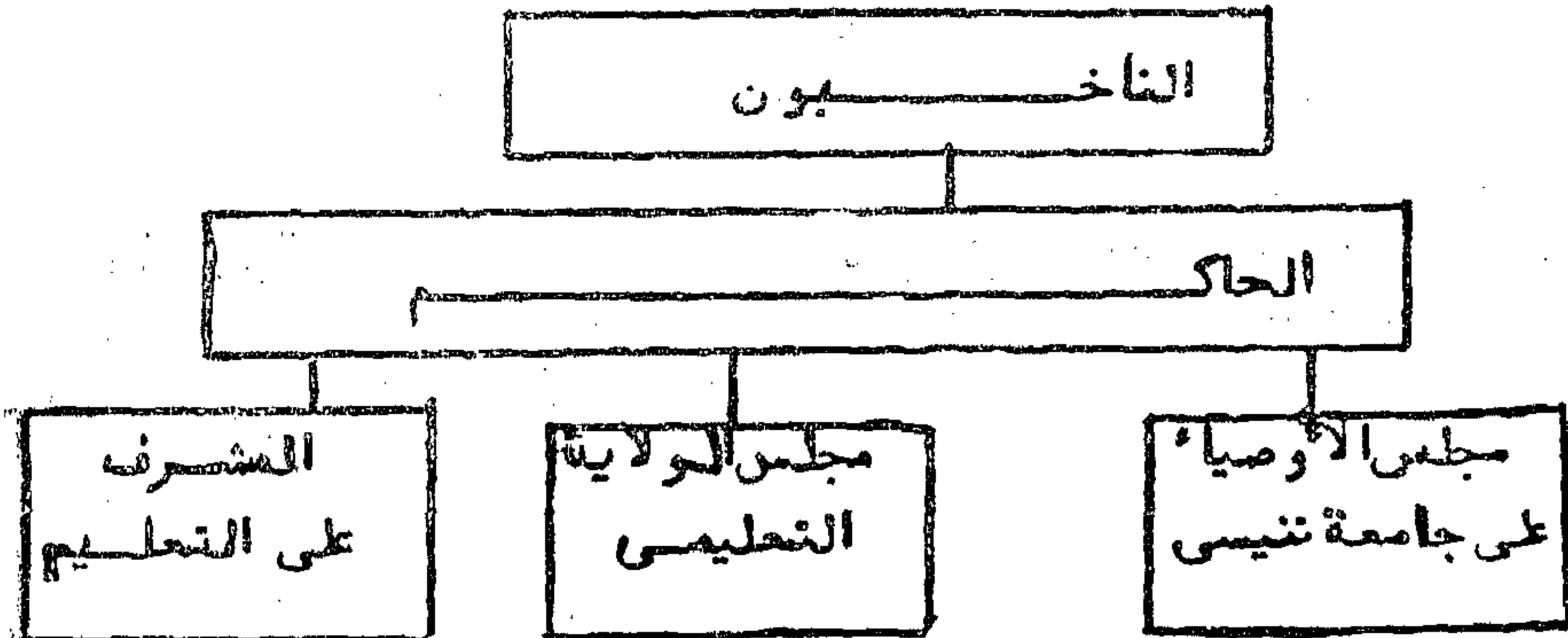


— مثلا — بسيطة تماما ، حيث ينتخب الشعب فى الولاية حاكم الولاية ، والمشرف على التعليم ، ثم يتركون للحاكم اختيار مجلس الولاية التعليمى ، ومجلس الأوصياء Board of Trustees على جامعة الولاية .

اما ولاية تنيسى ، فان الشكل التوضيحى رقم (٢) يرينا أن ادارة

شكل توضيحى رقم (٢)

إدارة التعليم فى ولاية تنيسى الأمريكية (*)



(*) BEACH, FRED F. and others : The State and Education ; Op. Cit., p. 65.

وقريب منه نظام التعليم فى ولاية داكوتا الشمالية .(Ibid., p. 119) .

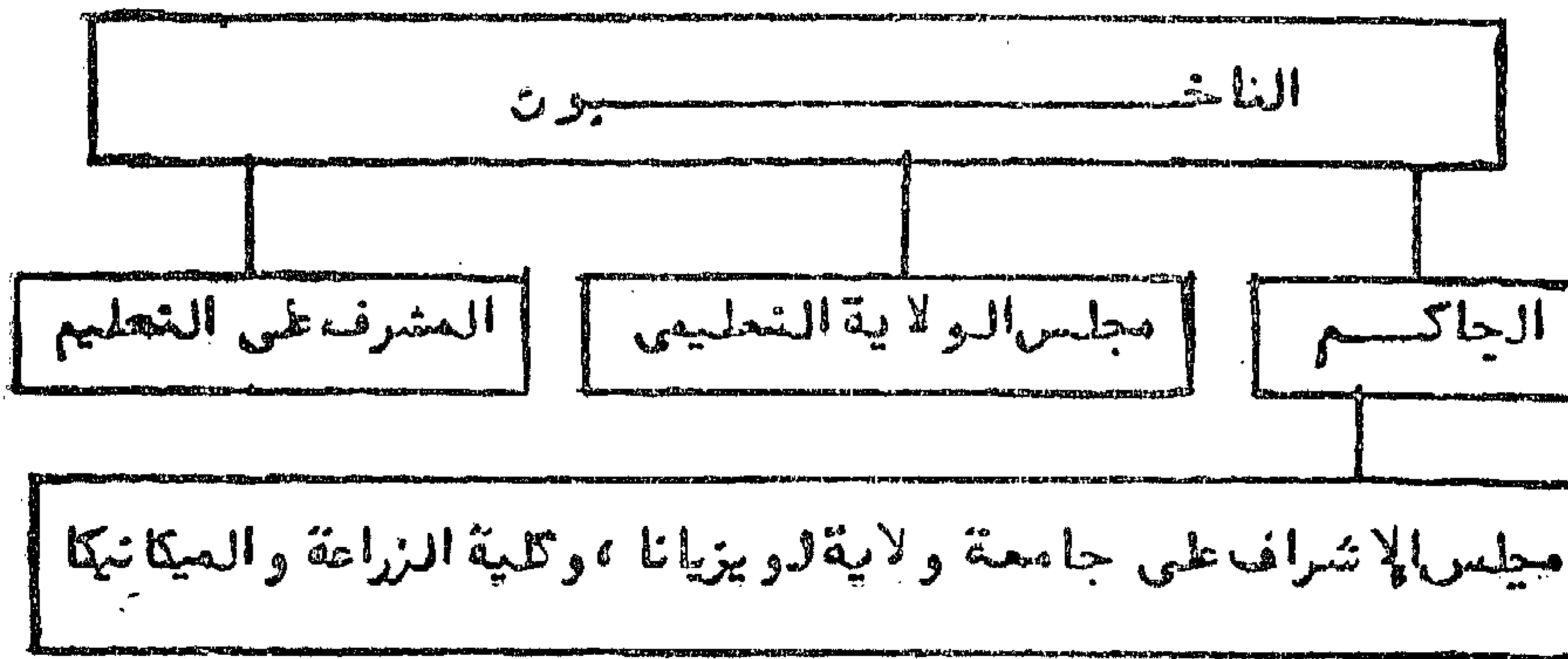
(2) Ibid., p. 139.

التعليم بها بسيطة أيضا ، قريبا مما هو الحال فى ولاية ايداهو ، إلا أنهـا تختلف عنها فى أن الشعب ينتخب حاكم الولاية ، ثم يترك للحاكم اختيار المشرف على التعليم ، ومجلس الولاية التعليمى ، ومجلس الأوصياء على جامعة الولاية .

وقريب من النظامين السابقين فى البساطة ، ادارة التعليم فى ولاية لويزيانا ، كمـا يرينا ذلك الشكل التوضيحى رقم (٣) ، الذى نرى فيه

شكل توضيحى رقم (٣)

إدارة التعليم فى ولاية لويزيانا الأمريكية(*)



الشعب ينتخب حاكم الولاية ومجلس الولاية التعـليمى والمشرف على التعليم بالولاية ، بينما يتبع مجلس جامعـة الولاية ، وكليـة الزراعة والميكانيكا بها ، حاكم الولاية مباشرة ، فهو الذى يعين هذين المجلسين .

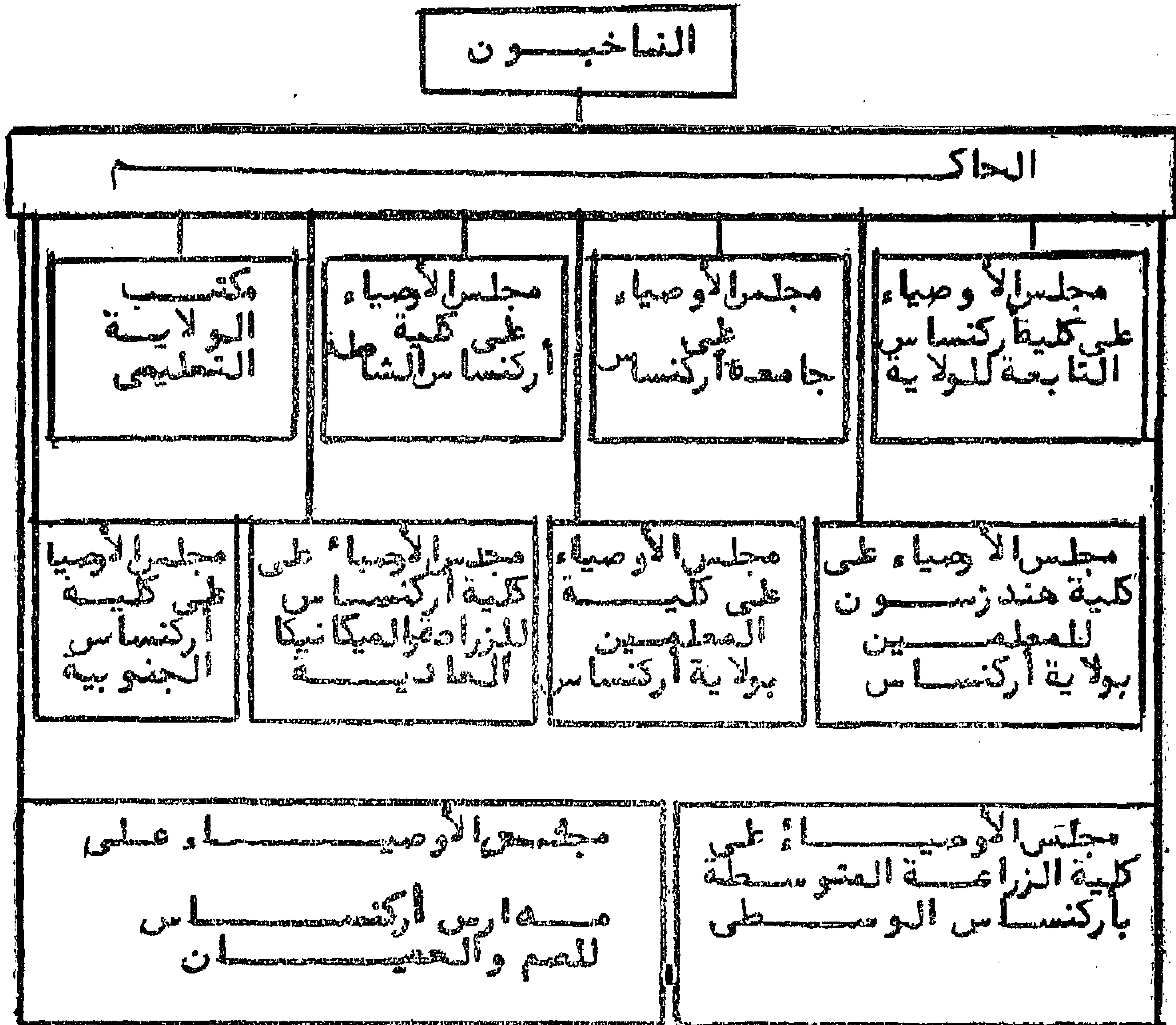
وتختلف ادارة التعليم فى الولايات الثـلاث السابقـة ، عنهـا فى الولايات الأخرى الكبيرة ، التى تتعقـد ادارة التعليم بها تعقدا كبيرا ، نتيجة (لضخامة) حجم العمل التعليمى بالولاية وتنوعـه ، مما يتطلب مزيدا من الخبرات والكفايات ، لا تحتاج اليها الولايات التى تتسم ادارة التعليم بها بالبساطة .

(*) Ibid., p. 79.

والشكل التوضيحى رقم (٤) يرينا مدى تعقد وتشابك ادارة التعليم

شكل توضيحى رقم (٤)

إدارة التعليم فى ولاية أركنساس الأمريكيـــــة (*)



فى ولاية أركنســاس ، وان كان الشعب فى ولاية أركنســـاس هو الذى ينتخب حاكم الولاية ، ثم يفوضه الاشراف على مكتب الولاية التعليمى المعقد والمتنـــوع فى الولاية ، من اشراف على مكتب الولاية التعليمى ، وعلى مدارس الصم والعميـــان بها ، وعلى كلية أركنســـاس التابعة للولاية ، وجامعـــة أركنســاس ، وكليـــة أركنساس الشاملة ، وكلية هندرســـون للمعلمين ، وكليـــة المعلمين التابعة للولاية ، وكلية الزراعة والميكانيكا ، وكليـــة أركنســـاس الجنوبية ، وكليـــة الزراعة المتوسطة.

(*) Ibid., p. 49.

وقريب منه ادارة التعليم فى ولاية كونيكتيكوت (Ibid., p. 67)

وولاية ديلاوير (Ibid., p. 59) ، وولاية مين (Ibid., p. 81) .

(جـ) مكتب الولايات المتحدة للتعليم : United States Office Of Education وهو جزء من وزارة انشئت سنة ١٩٥٢ ، للصحة والتعليم والشئون الاجتماعية Department of Health, Education and Wellare .

ولا يعتبر هذا المكتب سلطة مركزية ، لهـا حق التدخل فى شئون التعليم ، كما هو الحال فى البلاد الرأسمالية المركزية ، كفرنسا واستراليا ، أو كما هو الحال ، فى البلاد الاشتراكية أو الشيوعية ، وانما هو أشبه ما يكون بمكتب (خدمات) ، تستفيد به كل الولايات — ان شاءت — فى اصلاح نظم التعليم بها .

ويقدم هذا المكتب — بطريقة غير مباشرة — خدمات جليلة للتعليم فى مختلف الولايات ، تتمثل فى جمع الحقائق والمعلومات والاحصائيات التعليمية ، عن مختلف الولايات ، والقيـام بدراسـات لنظم التعليم فى الولايات المتحدة ، وفى الخارج ، لتستفيد بها مختلف الولايات فى تحسين نظمها التعليمية .

وبالاضافة الى ذلك ، يقوم المكتب بالاشراف على التعليم فى بعض الجهات ، مثل مقاطعة كولومبيا والاسكا ، كما يشرف على تعليم الهنود الحمر ، بالاشتراك مع بعض الهيئات الأخرى ، كما يسهم فى بعض البرامج التعليمية ، كالتعليم المهنى ، ومحطات التجارب والخـدمات الزراعية ، ودفع اعانات سنوية لبعض المعاهد التعليمية الخاصة ، وادارة وتمـويل الأكاديميات العسـكرية .

وقد رأينا — فى الفصل الثانى — الجهود التى قام بها المكتب ، فى القرن التاسع عشر ، عندما كانت الولايات المتحدة لا تزال تبحث لنفسها عن (نظرية تربوية) ، حيث أوفـد كثيرا من الباحثين والدارسين الى دول أوربا ، لدراسة نظم التعليم بها ، وكتابة تقارير عنها ، ونقلها — ان أمكن — الى (التربة) الأمريكية (١) .

وليستطيع المكتب القيام بهذه المسئولية الضخمة ، فانه يحتاج الى اموال كثيرة ، تدفعها الحكومة الاتحادية (الفيدرالية) راضية ، كمـا يحتاج الى جهود ضخمة ، وخبرات فنية كثيرة ومتعددة ، وهو يتعاون فى سبيل القيام بهذه المسئولية « مع الولايات الحكومية الأخرى ، ومع

---

(١) ارجع الى ص ٦٠ ، ٦٦ من الكتاب .

الولايات المختلفة ، ومع مختلف الهيئات والجماعات والمؤسسات المهنية ، وجماعات المواطنين ، والوكالات الدولية » (١) .

كذلك كان للحكومة الاتحادية دور كبير فى نشر التعليم فى الولايات المتحدة عن غير طريق هذا المكتب ، مثل منح الولايات الأراضى التى تقيم عليها المدارس ، كما شجعت الولايات ، بموجب قانون موريل Morril سنة ١٨٦٢ ، على انشاء كليات الزراعة والفنون الميكانيكية ، وذلك بمنح الولايات عقارات لهذا الغرض ، ثم منحها هبات مالية ، تتمكن بها من انشاء محطات بحوث زراعية بها ، وساعدت الولايات بموجب قانون صدر سنة ١٩١٤ ، على تعليم الكبار فى المناطق الريفية ، كما ساعدتها بموجب قانون سميث — هيوز Smith-Hughes ، على نشر التربية الحرفية ، بتقديمها مساعدات مالية لها الغرض ، كما ساهمت فى التربية ، بانشاء معسكرات الشباب ، وادارة الشباب الوطنية ، وغيرها (٢) .

٢ — ادارة التعليم الخاص وتمويله :

والمقصود بهذا التعليم ، هو التعليم الذى تديره هيئات خاصة ، مدنية وطائفية (دينية) ، والذى لا دخل للسلطات العامة (الحكومية وشبه الحكومية) فيه ، والذى يتم تمويله من مصادر خاصة ، ولا يعتمد فى هذا التمويل ، على ما يجبى من ضرائب ، عامة وتعليمية ، سواء على مستوى السلطات المحلية ، أو الولاية ، أو الحكومية الاتحادية (الفيدرالية) .

وتصل أهمية هذا التعليم فى الولايات المتحدة ، الى حد أن ١٠٪ من الطلاب الأمريكيين يلتحقون به ، فى المرحلتين الابتدائية والثانوية وحدهما (٣) ، وأن « عدد هذه المدارس الخاصة الابتدائية والثانوية ،

---

(1) The Federal Government and Higher Education (The American Assembly, Columbia University); Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall, Inc., 1960, p. 46.

(٢) الدكتور جورج نورتون : « النظام والادارة » (مرجع سابق) ، ص ٢٦ — ٣١ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٣٨ .

قد زاد زيادة مطردة ، منذ مطلع هذا القرن ، كما زادت نسبة الملتحقين بها الى المجموع العام للطلاب ، زيادة مطردة أيضا » (١) .

وقد نما هذا التعليم الخاص ، بنوعيه الدينى والمدنى ، جنبا الى جنب مع التعليم العام ، فالقانون الأمريكى لا يضع أية قيود على انشاء المدارس والكليات الخاصة ، بل انه يشجعها ، وكل ما يشترطه هو ألا يكون فى التحاق المتعلمين بهذا التعليم الخاص ، أى التزام تلتزم به السلطات المحلية ، كالاعفاء من الضرائب التعليمية التى تجبى لمصلحة التعليم العام ، أو ما الى ذلك ، فما دام الآباء مستعدين لدفع تلك الضرائب، ومصروفات تعليم أبنائهم فى هذا التعليم الخاص ، وما داموا يذهبون بأبنائهم الى المدرسة فى فترة التعليم الالزامى ، فهم أحرار فى أن يذهبوا بأبنائهم الى مدارس عامة أو خاصة .

وتدير هذا التعليم ، الهيئة الخاصة المشرفة على المدرسة أو الكلية، وقد تكون هذه الهيئة صغيرة ، لا تشرف على أكثر من مدرسة ، وقد تكون مؤسسة كبرى ، تدير مدارس عدة ، كما هو الحال بالنسبة لمدارس الطائفة الكاثوليكية الرومانية ، التى تدير وتمول مجموعة كبيرة من المدارس والكليات الجامعية ، وكذلك جماعة الجيزويت (اليسوعيين) ، التى تمتلك « كليات وجامعات ، من أقوى المعاهد ، فى أمهات المدن الكبرى . وأولى الكليات الكاثوليكية التى رخص بانشائها فى الولايات المتحدة هى جامعة جورجتون فى واشنجتون ، فقد أسست عام ١٨١٥ » (٢) .

ويختلف موقف السلطات التعليمية من المدارس الخاصة ، باختلاف الهيئة التى تتبعها المدرسة ، وما اذا كانت تلك الهيئة مدنية أو طائفية (دينية) .

(1) BEACH, FRED F. and WILL, ROBERT F. : The State and Non — public Schools, With Particular Reference to Responsibility of State Departments of Education; U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Misc No. 28, United States Government Printing Office, Washington, 1958, p. 1.

(٢) الدكتور جاى سنيفلى : « التعليم العالى » — ترجمة الأستاذ حبيب اسكندر ، والأستاذ ميشيل عبد الأحد — الفصل الخامس من : **نظام التربية فى أميركا** — مجلة التربية الحديثة بالجامعة الأمريكية بالقاهرة — المطبعة العصرية بمصر — ١٩٤٥ ، ص ١٧٤ .

لقد كان من الأسباب الأساسية للهجرة الى (الأرض الجديدة) ، البحث عن الحرية الدينية ، والفرار من الاضطهاد الدينى فى الوطن الأم ، ولذلك أقر الأمريكيون — منذ بداية الهجرة الى (الأرض الجديدة) — بأن دين الانسان من شأنه هو ، و « كان هناك فى تلك الأراضى الرحبة ، متسع لجميع العقائد والأديان ، ولذلك كثيرا ما نمت وازدهرت جنبا لجنب » (١) ، حتى لقد وصل عدد الطوائف الدينية الى ٢٥٠ (٢) — كما لم يشر الدستور الأمريكى الى الدين أية اشارة ، اللهم الا فى أحد تعديلاته ، فقد قرر أنه « لا يصدر الكونجرس قانونا يتعلق بنشأة دين من الأديان ، أو يمنع حرية ممارسته » (٣) .

ولذلك تساعد بعض الولايات — أحيانا — المدارس الخاصة المدنية ، اذا احتاجت الى مساعدتها ، وكان لديها المال أو الامكانيات التى تساعدها بها ، بينما (تتحرج) كل الولايات فى مساعدة المدارس الخاصة الطائفية ، تجنبا للحساسية ، وخوفا من اتهامها بالتعصب لطائفة دينية دون أخرى .

ورغم ذلك فان ، بعض الولايات تقدم بعض المساعدات الرمزية البسيطة للمدارس الطائفية ، فى حالات خاصة ، تستلزم تقديم هذه المساعدات ، فهناك ولايات تقوم السلطات التعليمية فيها بصرف الكتب المدرسية لتلاميذ هذه المدارس بالمجان ، كما تقوم السلطات التعليمية فى بعض الولايات ، بنقل تلاميذ هذه المدارس — ولكن مثل تلك المساعدات تكون بصفة عامة ، نظير خدمات معينة ، تقدمها هذه المدارس للولاية والحكومات المحلية ، كاهتمام هذه المدارس الطائفية ، بتعليم الأطفال المستثنين (الشواذ) ، الذين يتحتم على الولاية أن تعلمهم فى مدارس خاصة (٤) .

غير أن مصادر التمويل الأساسية بالنسبة لهذه المعاهد التعليمية الخاصة ، سواء فى ذلك المعاهد المدنية والمعاهد الطائفية (الدينية) ، هى

---

(١) ستيفن فنسنت بنيه (مرجع سابق) ؛ ص ٣٩ .

(٢) دكتور وهيب ابراهيم سمعان : دراسات فى التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ١٩٣ .

(٣) دستور الولايات المتحدة ، ووثائق تاريخية أخرى — مكتب الولايات المتحدة للاستعلامات والتبادل التربوى — القاهرة — ١٩٥١ ، ص ٤٢ .

(4) BEACH, FRED F. and WILL, ROBERT F. : The State and Non public Schools ; Op. Cit., p. 15.

مصروفات الطلاب المتعلمين ، وما تتلقاه هذه المعاهد من مساعدات وهبات وأوقاف (خاصة المعاهد التعليمية الطائفية) ، تقدمها اليها الهيئات والمؤسسات والأفراد .

وتساهم الحكومات الثلاث (المحلية والولايات والاتحادية) ، فى تمويل هذه المعاهد ، بطريقة غير مباشرة ، باعفائها من الضرائب ، التى تفرضها تلك الحكومات ، على المؤسسات والشركات ذات الطابع التجارى .

٣ — ادارة التعليم العالى وتمويله :

يعتبر التعليم العالى — كما رأينا فى تقديمنا للحديث عن نظام التعليم فى الولايات المتحدة (١) — شأنه فى ذلك شأن أنواع التعليم الأخرى — من أنواع التعليم التى نقلت الى (الأرض الجديدة) من (الوطن الأم)، لغرض دينى ، هو تمكين الناشئين ، من مطالعة الكتاب المقدس وفهمه ، واعداد رجال الدين للقيام بالخدمة الدينية ، لجموع المستعمرين الأوائل .

والجامعات الأمريكية العملاقة اليوم ، بدأت فى عهد الاستعمار كليات صغيرة ، فقد انشئت كلية هارفارد Harvard سنة ١٦٣٦ ، ثم كلية وليم ومارى William & Mary فى ولاية فرجينيا سنة ١٦٩٣ ، ثم كليات بروان Brown وكولومبيا Columbia ودرموث Dormouth وبنسلفانيا Pennsylvania ، وبرنستن Princeton وروتجرز Rutgers وييل Yale ، ثم سرعان ما تحولت هذه الكليات الصغيرة — بعد الاستقلال — الى جامعات عملاقة .

ويرى ماكرجى ، أن « بعض الكليات الأمريكية ، قد رفضت الحصول على معونة من الدولة ، لأنها كانت تخشى أن تؤدى هذه المعونة الى تدخل الدولة فى شئونها ، ففضلت لذلك أن تظل معتمدة على نفسها ، فى تسيير امورها . وكانت أكثر هذه الكليات أهمية هى الكلية الملكية King's College فى نيويورك (أسست سنة ١٧٥٤ ، ثم سميت فيما بعد بكلية كولومبيا Columbia College سنة ١٧٨٤ ، لتبعد عن الاسم البريطانى) ، وكلية نيوجرسى »، وأن « هذه الكليات قد تحولت فيما بعد ، الى جامعات ضخمة ، فصارت كلية نيوجرسى جامعة برنستون Princeton

---

(١) ارجع الى ص ٢٤٢ ، ٢٤٣ من الكتاب .

University سنة ١٨٩٦ ، وصارت كلية كولومبيا جامعة كولومبيا سنة ١٩١٢ » ، وأن « الفترة من سنة ١٧٦٠ الى الحرب الأهلية Civil War سنة ١٨٦٠ ، قد تميزت بزيادة واضحة ، فى عدد المؤسسات التعليمية العالية ، فحيثما تحركت الحدود الأمريكية الى الغرب ، ذهب خريجو الجامعات والكليات ، الى المناطق الجديدة ، وكونوا كليات جديدة هناك » (١) .

وكان خريجو هذه الكليات هم النواة التى قامت عليها حركة انشاء الجامعات الأمريكية الضخمة بعد ذلك،تحت رعاية الطوائف البروتستانتية المختلفة ، وبنفوذها .

كما يرى كاندل Kandel أن الغرض من انشاء أول جامعةأمريكية ، وهى هارفارد Harvard ، كان هدفا مزدوجا ، يقوم على « تقدم العلم وتخليده ، ثم اعداد الطلاب للوظائف الدينية » ، ثم « أخذ أحد الغرضين الأصليين ، وهو اعداد رجال الدين للوظائف الكنيسة ، أخذ يتسع ، حتى شمل الاعداد لكل المهن ، التى يمكن أن تخدم الجمهور .أما الغرض الثانى ، وهو تقدم العلم ، فقد اتسع حتى شمل دراسة أى موضوع ، يسعى لزيادة رفاهية الجنس البشرى ، وصالح الجمهور»(٢).

ولذلك يرى دى فين De Vane أن التعليم العالى الأمريكى ، لم يكن الا « ملاءمة قومية للفكرة الانجليزية عن التعليم العالى » (٣) ، كما يرى ويدنر Weidner أن الجامعة الأمريكية اليوم « مؤسسة مرنة ، غير مقيدة نسبيا بالتقاليد » (٤) ، التى تقيد الجامعات فى الوطن الأم (أوربا) ، وتحول بينها وبين الانطلاق والتقدم والتطور .

---

(1) MUKHERJEE, L. : Comparative Education ; Op. Cit., pp. 128, 129.

(٢) الدكتور أ.ل. كاندل : « التعليم العالى ـ مقدمة » ـ ترجمة الأستاذ حبيب اسكندر والاستاذ ميشيل عبد الأحد ـ الفصل الخامس من : **نظام التربية فى أميركا** ـ مجلة التربية الحديثة ، بالجامعة الأميركية بالقاهرة ـ المطبعة العصرية بمصر ـ ١٩٤٥ ، ص ١٦٩ ، ١٧٠ .

(3) DE VANE, WILLIAM CLYDE : The American University in the Twentieth Century; Louisiana State University Press, Baton Rouge, 1955, p. 18.

(4) WEIDNER, EDWARD W. : The World Role of Universities, The Carnegie Series in American Education ; McGraw-Hill Book Company, New York, 1962, p. 55.

وقد بدات الجامعات الأمريكية (تنفتح) على الحياة الأمريكية مع بداية القـرن التاسع عشر ، فى عهـد الرئيس الراحل ابراهام ليكولن Abraham Lincoln ، فبدات تعزف عن الدراسات التقليدية ، السائدة فى جامعات أوربا وقتئذ ، وهى الدراسات القانونية والأدبية والفلسفية ، وتتحول الى دراسة المجتمع الأمريكى ذاته ، للمساهمة فى حل مشكلاته ، وخاصة مشكلات ميكنة الزراعة ، بموجب قانون موريل ، الذى سبق الحـديث عنه ، متأثرة فى ذلك — بالدرجة الاولى — بالفكرة الألمـانيـة الرائدة عن التعليم العالى ، التى رأيناها عند الحديث عن (الأيديولوجيا والتربية فى ألمـانيا) فى الفصل الأول (١) ، فلقـد « كان لنظام التعليم العـالى الألمـانى ، واهتمامـه بالبحوث ، أثره فى تطـوير الجامعـات بالولايات المتحدة » (٢) .

ومنذ تحقق هذا (الانفتاح) الكبير للتعليم العـالى الأمريكى على المجتمع ، منذ اكثر من مائة سنة ، والمؤسسات المختلفة تزيد من علاقتها به ، خاصة منذ الحرب العالمية الثانية ، حتى صارت الجامعة الأمريكية اليوم « مرتبطة بأهـداف ثلاثة : تعليم الطلاب ، والدراسات العليـا ، والمساهمة فى دراسة وبحث وحل مشـاكل المجتمع ومشـاكل الصناعة »(٣) ، فقد بدأت تتخلى عن دراساتها التقليدية ، وتنتقل من اشراف الكنيسـة ، ليتنوع الاشراف عليهـا — وذلك بانشـاء جامعـة كارولينا الشـمالية North Carolina سنة ١٧٩٣ ، « حتى أن ٧٠٪ من الطلاب الآن ، ملتحقون بمؤسسات تعليم عال ، تحت ادارة مدنية ، عامة ، أو خاصة »(٤) .

وتنقسم مؤسسات التعليم العالى الأمريكى اليوم — من حيث ادارتها وتمـويلها — الى ثلاثـة انواع ، حسب تبعيـة كل مؤسـسـة من مؤسساته ، وهى :

---

(١) أرجع الى ص ٤٣ من الكتاب .

(٢) فردريك هاربيسون ، وتشارلز أ . مايرز (مرجع سـابق) ، ص ٢٣٧ .

(٣) د. عبد المنعم عبيد : « الجامعات وعلاقتها بالصناعة والمجتمع » (مرجع سابق) ، ص ١٦١ .

(4) HUNGATE, THAD L. : Finance in Educational Management of Colleges and Universities ; Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York, 1954, p. 14.

(أ) مؤسسات خاصة طائفية : تتبع فى ادارتها وتمويلها — كما سبق — الهيئات الدينية . وهى أصل التعليم العالى فى الولايات المتحدة . وهى تعتمد فى تمويلها على مصروفات الطلاب ، وعلى ما تتلقاه من هبات وتبرعات ، كما أن « كثيرا من الكليات التابعة للكنيسة تمنح اعانات سنوية ، من بعض الهيئات الخيرية » (١) .

وانشط الطوائف الدينية فى انشاء معاهد التعليم العالى — كما سبق — هى الكنيسة الكاثوليكية الرومانية ، وجماعة الجيزويت (اليسوعيين) (٢) .

وكانت « أولى الكليات الكاثوليكية التى رخص بانشائها فى الولايات المتحدة ، جامعة جورجنون ، فى واشنجتون ، فقد أسست عام ١٨١٥ » (٣) .

كما كان للطوائف البروتستانتية نشاط كبير فى هذا المجال — كما سبق .

وتعتمد هذه المؤسسات الطائفية فى تمويلها ، على ما تحصل عليه من مصروفات الطلاب ، وعلى ما تحصل عليه من « منح المجالس الكنسية ، ومن ايرادات الهبات والتبرعات ، التى أخذت تكبر وتزداد بالتدريج ، حتى بلغت اليوم فى بعض الجامعات الحالية ، أرقاما ضخمة » . «وقد جاء الكثير من هذه الأموال ،عن طريق وصايا ، نفذت بعد وفاةأصحابها » (٤) .

(ب) مؤسسات خاصة مدنية : تتبع فى ادارتها وتمويلها أفرادا أو هيئات ، آمنت بالعلم فى حد ذاته ، فأنشئت كليات مدنية منفصلة عن الكنيسة ، وكانت هذه الكليات هى نواة جامعات عملاقة فيما بعد . وقد كان هؤلاء الأفراد فى الغالب من خريجى الكليات والجامعات الدينية .

ثم أن كثيرا من الكليات والجامعات الدينية ، قد تحولت عن رسالتها الدينية — كما سبق — لتصير جامعات بالمعنى العصرى ، لا يمثل الدين

---

(١) الدكتور جاى شنيفلى (مرجع سابق) ، ص ١٧٥ .
(٢) المرجع السابق ، ص ١٧٤ .
(٣) المرجع السابق ، ص ١٧٤ .
(٤) المرجع السابق ، ص ١٧٣ .

الا قسما من أقسام احدى كلياتها . ومن أمثلة هذه الكليات التى تحولت عن الرسالة الدينية ، جامعة هارفارد .

وتمول هذه الجامعات الخاصة من مصادر متعددة ، منها مصروفات الطلاب ، التى تتراوح فى جامعة عريقة منها ، « كجامعة هارفارد ، بين ٢٫٥٠٠ دولار ، و ٣٫٠٠٠ فى السنة » (١) — ومنها أجور القيام ببحوث ، لصالح الحكومة الاتحادية والصناعات والمؤسسات المختلفة ، خاصة فى فترة الحرب العالمية الثانية وبعدها ، فقد أنشأت الحكومة الفيدرالية فى زمن الحرب ، المعامل الضخمة للجامعات ، التى انبثقت فى أعقابها مراكز البحوث الدائمة ، التى تمولها الحكومة » (٢) ، ولا زالت تمولها وتنشئها ، هى والشركات والصناعات المختلفة ، للقيام ببحوثها المختلفة ، حتى أن « أكثر من ٧٠٪ من البحث ، الذى تقوم به الجامعات، تموله الحكومة الفيدرالية » . « أما الجامعات نفسها ، فانها تمول أقل من ١٠٪ من الأبحاث ، التى تقوم بها » (٣) .

ومما تجدر الاشارة اليه ، أنه ليست كل الجامعات الأمريكية الخاصة ، تحصل على هذا المصدر الهام من مصادر التمويل ، وانما تحصل عليه الجامعات الكبرى وحدها ، والتى لا تتعدى ٥٪ من الجامعات الأمريكية فقط ، فمن « بين ألفى جامعة فى الولايات المتحدة ، نجد مائة منها ، وهى تمثل ٥٪ ، تنهض بتسعين فى المائة من الأبحاث الأكاديمية ، التى ترعاها الحكومة الفيدرالية » (٤) . أما الجامعات الخاصة الأخرى ، والتى تمثل الغالبية العظمى من هذه المؤسسات ، فقد صارت اليوم « فى موقف خطير » ، حتى أن الكثير منها عجزت عن دفع مرتبات مجزية للعاملين فيها ، تسمح لهم بمنافسة العاملين فى المؤسسات العامة . ونتيجة لذلك ، تنقرض هذه المؤسسات الخاصة يوما بعد يوم ، فقد انخفضت نسبة طلاب هذه المؤسسات ، الى كل طلاب التعليم العالى الأمريكى ، من ٧٢٪ فى مطلع هذا القرن ، الى ٤٠٪ فقط ، سنة ١٩٥٩/٥٨ (٥) .

---

(1) XXIV International Conference on Public Education ; Op. Cit., p. 79.

(٢) كلارك كير (مرجع سابق) ، ص ٥٧ .

(3) KIDD, GHARLES V. ; Op. Cit., p. 51.

(٤) هيوبرت همفرى (مرجع سابق) ، ص ٥٢ .

(5) The Federal Government and Higher Education ; Op. Cit., p. 143.

(جـ) مؤسسات عامة : تابعة لهيئات عامة ، تديرها وتمولها عن طريق الأموال العامة ، التى تحصل عليها من الضرائب ، وتشرف عليها حكومات الولايات ، كما رأينا عند الحديث عن ادارة التعليم العام فى الولايات المتحدة (١) ، كما تتولى المجالس البلدية تنظيم بعض الكليات والجامعات ، والاشراف عليها وادارتها وتمويلها ، « وأبرز مثل على ذلك نجده فى نيويورك ، حيث تقوم البلدية بادارة أربع كليات » (٢) .

وتحصل هذه المؤسسات العامة من طلابها على مصروفات رمزية ، كما تحصل على بعض الهبات والتبرعات المحدودة . والطلاب الممتازون يتلقون تعليمهم بها بالمجان ، كما أن « الذين يعيشون فى ولاية أخرى ، تزاد عليهم المصروفات المدرسية » (٣) .

وقد كانت أول جامعة حكومية من هذا النوع هى جامعة كارولينا الشمالية North Carolina .

وكانت كليات الزراعة ، والكليات الفنية التى افتتحت بموجب قانون موريل سنة ١٨٦٢ — السابق الاشارة اليه عند الحديث عن دور الحكومة الاتحادية فى ادارة وتمويل التعليم الأمريكى — نواة جامعات حكومية ضخمة ، أنشئت فيما بعد تابعة للولايات .

وأيا كانت تبعية مؤسسة التعليم العالى فى الولايات المتحدة ، فانها جميعا خاضعة فى ادارتها ، « لمجالس الأوصياء الدائمة » (٤) ، التى تختلف فى تشكيلها من مؤسسة الى أخرى ، حسب حجم المؤسسة وتبعيتها ، والتى تماثل الى حد ما (مجالس الجامعة) فى البلاد العربية .

ففى أغلب الكليات والجامعات « التابعة للكنيسة ، تتولى انتخاب الأوصياء ، الهيئات الكنسية الرسمية ، مثل السنودس ، والمجامع أو المؤتمرات الكنسية » ، اما فى الجامعات « والكليات المستقلة ، فمجلس الأوصياء يتكون من أعضاء دائمين ، يحل محلهم سواهم عند موتهم . غير أنه فى السنوات الأخيرة ، ترك للمنتخبين تعيين أو انتخاب نسبة مئوية من عدد الأعضاء » . و « يشرف على ادارة الجامعات الحكومية ، مجالس عليا للتعليم ، وتؤلف هذه المجالس ، بطرق عدة ، ويتراوح عدد أعضاء الواحد منها ، من ٧ الى ١٠٠ عضو » ، أما « فى حالة الكليات التابعة

---

(١) أرجع الى ص ٢٤٧ — ٢٥٢ من الكتاب .
(٢) الدكتور جاى سنيفلى (مرجع سابق) ، ص ١٧٤ .
(٣) المرجع السابق ، ص ١٧٥ .
(٤) المرجع السابق ، ص ١٧٤ .

للمجالس البلدية أو الحكومة ، فيعين أوصياء الكلية والجامعة » « بواسطة المحافظ أو العمدة ، أو المجلس البلدى ، أو مجلس التربية فى الولاية » . « وكان الأوصياء فى الأصل من رجال اللاهوت (قساوسة) ، لأن الكليات الأولى نشأت فى احضان رجال الدين من البروتستانت ، ثم أخذت هذه الصبغة تتغير تدريجيا ، وأضحى فى الوقت الحاضر المجلس مكونا فى الغالب من رجال الأعمال الناجحين ، ومن الرجال الممتازين فى المهن الحرة ، كالحقوق والطب ، ومن رجال اللاهوت ، مع بعض البارزين فى ميدان التربية والتعليم » (١) .

(ب) مراحل التعليم فى الولايات المتحدة

تختلف مراحل التعليم فى الولايات المتحدة . من ولاية الى ولاية ، حسب الظروف الخاصة بكل ولاية ، كما يختلف طول فترة التعليم الالزامى ، فهناك ٣٢ ولاية من الـ ٥١ ولاية ، تعتبر سن الحضور الالزامى الى المدارس بين ٧ و ١٦ سنة ، كما أن ٣٣ ولاية تعتبر متوسط الالزام تسع سنوات (٢) ، وان كان المقرر أن تصل بتعليمها الالزامى ،الى ١٢ سنة (من سن ٦ ــ ١٨ سنة) ، كما هو الوضع فى بقية الولايات .

كذلك يختلف السلم التعليمى ، بين ٦/٣/٣ سنوات ، فى بعض الولايات ، و ٦/٦ سنوات فى بعضها الآخر ، و٨/٤ سنوات فى قليل منها.

ورغم ذلك ،تنقسم مراحل التعليم فى الولايات المتحدة،الى المراحل الأربعة الرئيسية الآتية ، كما يرينا ذلك الشكل التوضيحى رقم (٥) ، الموجود بالصفحة التالية :

١ ــ مرحلة ما قبل المدرسة Pre-school :

وهى خاصة بحضانة الأطفال وايوائهم وتعليمهم ، من سن ثمانية شهور ، الى سن ست سنوات ، حيث يلتحقون بمرحلة التعليم الالزامى. وقد انتقلت فكرتها من بروسيا ، حيث أنشأ فروبل Froebel (١٧٨٢ ــ ١٨٥٢) أول روضه للأطفال سنة ١٨٣٧ ، الا أنها حوربت فى وطنها الأم ، بعد أن « أثارت التوجس فى نفوس السلطات البروسية » . « وفى سنة

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٧٧ ، ١٧٨ .

(2) IMHOFF, MYRTLE M. and YOUNG, WAYNE : «School Organization» — REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH ; Vol. XXIX, No. 2, April 1959, American Educational Research Association, p. 161.

شكل توضيحي رقم (٥)

السلم التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية

سنوات التعليم	مراحل التعليم	أعمار المتعلمين
٢٠		٢٥
١٩	الدراسات العليا	٢٤
١٨	وتعليم	٢٣
١٧		٢٢
١٦	الكبار	٢١
١٥		٢٠
١٤	الكليات العليا	١٩
١٣	الكلية المتوسطة	١٨
١٢		١٧
١١	مرحلة — المدرسة الثانوية — المدرسة الثانوية العليا — المدرسة الثانوية — المدرسة الفنية	١٦
١٠		١٥
٩		١٤
٨	المدرسة الأولية (القسم العالي) — المدرسة الثانوية الدنيا — المدرسة الأولية	١٣
٧	التعليم	١٢
٦		١١
٥	(القسم المتوسط) — المدرسة	١٠
٤		٩
٣	الإلزامي — (القسم الابتدائي) — الأولية — مدارس	٨
٢		٧
١		٦
	رياض الأطفال — الأطفال	٥
		٤
	الحضانة	٣
		٢

١٨٥١ ، أى قبل موت فروبل بقليل ، منعت رياض الأطفال من بروسيا ، بأمر رسمى من وزير المعارف » (١) .

وقد انتقلت الفكرة من بروسيا الى (الأرض الجديدة) لتزدهر ، ككثير من الأفكار التعليمية الأخرى ، بعد أن حملها « اللاجئون الألمان ، الذين فروا بعد فشل ثورة سنة ١٨٤٨ » (٢) ، معهم ، واهتموا بها ، ثم اهتمت بها بعد ذلك الكنائس والمؤسسات الخيرية والارساليات ، وكذلك الجامعات ومراكز البحوث التربوية (التى تستغلها كحقول تجارب للتربية وعلم النفس) .

وتنقسم هذه المرحلة الى مدرستين ، هما :

(أ) مدرسة الحضانة Nursery School : وهى تبدأ من ثمانية شهور ، وتمتد حتى سن الرابعة تقريبا ، وقد أنشئت متأخرة عن رياض الأطفال « ما يقرب من نصف قرن » (٣) (سنة ١٩١٩) .

(ب) رياض الأطفال Kindergarten : وهى تبدأ من سن الرابعة تقريبا ، وقد أنشئت أول روضة أطفال فى (الأرض الجديدة) سنة ١٨٥٦ ، على يد اللاجئين الألمان .

ومنذ سنة ١٨٧٣ ، بدأ الاهتمام يتجه ، الى رياض الأطفال ، دون مدارس الحضانة ، وبدأت هذه الرياض تنضم الى النظام التعليمى وتصبح جزءا من ذلك النظام ، وذلك فى مدينة سانت لويس بولاية ميسورى ، ثم حذت مدينة بوسطن حذوها فى ذلك سنة ١٨٨٧ (٤) ، ثم تتابع الحاق الرياض بنظام التعليم الأمريكى العام ، فى الولايات التى وجدت لديها القدرة على ذلك .

ورياض الأطفال موجودة أما بصورة منفصلة ، كوحدة قائمة بذاتها ، واما كجزء من ثلاثة أجزاء ، أولها هو مدارس الحضانة ، وآخرها السنوات الثلاث الأولى من المدرسة الابتدائية (من سن ٣ — ٩ سنوات) ، واما

---

(١) الدكتورة وينفرد ى . بين : « مدارس الحضانة ورياض الأطفال » — الفصل الثانى من : **نظام التربية فى أميركا** — ترجمة الأستاذ محمد على ابراهيم — مجلة التربية الحديثة ، بالجامعة الأميركية بالقاهرة — المطبعة العصرية بمصر — ١٩٤٥ ، ص ٤٥ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٤٦ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٤٣ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٤٧ .

كجزء من جزءين ، هما رياض الأطفال والسنوات الثلاث الأولى من المدرسة الابتدائية (من سن ٤ ــ ٩ سنوات) .

وتختلف تبعية هذه الرياض ، ادارة وتمويلا ، فهناك الحضانة العامة، التى تتبع النظام التعليمى ، أو الجامعات ومراكز البحوث ، وهناك الحضانة الخاصة ، التى يدفع الأطفال مصروفات ، مقابل وجودهم فيها ، وهناك الحضانة التابعة للطوائف الدينية .

٢ ــ المدرسة الأولية Elementary School :

وهى بداية المرحلة الالزامية من التعليم فى كل الولايات بلا استثناء، وطولها من ٦ ــ ٨ سنوات (يختلف الأمر فى ذلك من ولاية الى ولاية) .

وفى حالة امتداد المدرسة الأولية الى ثمانى سنوات ، فانها تنقسم الى ثلاثة أقسام ، هى :

(أ) القسم الابتدائى Primary : ويشمل الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة الأولية ، و « كثيرا ما تنضم روضة الأطفال الى هذه السنوات، وتكون بذلك وحدة من خمس سنوات » (١). Kindergarten - Primary

(ب) القسم المتوسط Intermediate : ويشمل الصفوف الثلاثة الثانية من المدرسة الأولية (من الصف الرابع الى الصف السادس) .

(جـ) القسم العالى Upper : ويشمل الصفين الأخيرين (السابع والثامن) ، ويقدم فيهما منهج ، يعادل منهج الصفين الأولين من المدرسة الثانوية الدنيا Junior High School ، التى سنتحدث عنها فيما بعد ، عند حديثنا عن المدرسة الثانوية .

والمدرسة الأولية مدرسة عامة مشتركة ، وهى مجانية فى المدارس العامة . « وأكثر الأنواع ذيوعا هو المدرسة التلقيدية الشائعة ، ذات السنوات الثمانى ، التى يلتحق بها الأطفال فى سن السادسة تقريبا ، ويبقون بها حتى يبلغوا سن الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة . ولكن رغم تفوق هذا النوع وشيوعه ، فان ثمة ميلا ينمو سريعا ، الى أختتام مدة

---

(١) دكتور وهيب ابراهيم سمعان : دراسات فى التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ٢٥١ .

الدراسة الأولية ، في نهاية السنة السادسة من الدراسة ، كي يصبح من الميسور ، الانتقال بسهولة ، الى مرحلة التعليم الثانوى » (١) .

٣ – المدرسة الثانوية High School :

وهى تتمة مرحلة التعليم الالزامى ، فى معظم الولايات الأمريكية . وقد انتقلت هذه المدرسة من انجلترا ، مع الأيام الأولى للهجرة ، حيث انشئت فى مدينة بوسطن Boston مدرسة النحو اللاتينية Latin Grammar School سنة ١٦٣٥ ، ثم صدر أول تشريع خاص بانشائها فى ولاية ماساشوستس Massachusetts سنة ١٦٤٧ (٢) .

وقد تطورت الحياة الأمريكية بسرعة ، بحيث لم تعد مدرسة النحو اللاتينية بمناهجها التقليدية ، مواكبة لتطور الحياة ، مما استدعى انشاء الأكاديمية Academy ، التقدم البرامج العصرية . وقد افتتحت أول مدرسة ثانوية من هذا النوع فى فيلادلفيا Philadelphia سنة ١٧٥١ ، وافتتحها بنيامين فرانكلين Benjamin Franklin .

وقد تطورت الأكاديميات بعد ذلك الى المدرسة الثانوية ، الموجودة حاليا فى الولايات المتحدة ، والمعروفة باسم (المدرسة العليا) High School ، والتى افتتحت أول الأمر فى بوسطن Boston سنة ١٨٢١ .

وتمتاز المدرسة الثانوية الأمريكية بأنها مدرسة عامة ، تعد للحياة ، وتعد للالتحاق بالجامعات ، معا ، حيث أن الدراسة بها شاملة ، تقوم على التعميم فى السنوات الأولى ، ثم تبدأ فى التخصص التدريجي ، عاما بعد عام ، ويطلق عليها لذلك اسم (المدرسة الثانوية الشاملة) Comprehensive School ، وهناك اهتمام واضح فيها بالورش

---

(١) دكتور ولارد البرى : « التعليم الأولى » – ترجمة الأستاذ وديع الضبع – الفصل الثالث من : **نظام التربية فى أميركا** – مجلة التربية الحديثة بالجامعة الأميركية بالقاهرة – المطبعة العصرية بمصر – ١٩٤٥ ، ص ٨٢ .

(٢) الدكتور بول اليكر : « التعليم الثانوى » – ترجمة الأستاذ رزق جرجس – الفصل الرابع من : **نظام التربية فى أميركا** – مجلة التربية الحديثة بالجامعة الأميركية بالقاهرة – المطبعة العصرية بمصر – ١٩٤٥ ، ص ١٢٧ .

والمزارع ، للتدريب الحرفي في آخرها على مهن معينة ، لمن لا يرغبون في مواصلة تعليمهم العالي من الطلاب .

و « تضم هذه المدرسة مناهج متنوعة ، تتناسب مع مختلف القدرات والاستعدادات ، وفيها برامج متنوعة ، منها البرامج والمقررات الدراسية الأكاديمية أو العامة ، التي تؤهل للالتحاق بالجامعة ، ومنها البرامج والدراسات المهنية التي تؤهل للعمل ، والدخول الى دنيا الحياة ، وهناك دراسات متنوعة . وتشير البيانات الاحصائية الى أن حوالي ٢٠٪ من التلاميذ يلتحقون بالدراسة التي تؤهل للجامعة ، و ٢٠٪ يلتحقون بالدراسات المهنية ، وما يقرب من ٦٠٪ ، يلتحقون بالدراسات الأخرى .

والى جانب المدارس الثانوية الشاملة ، توجد أنواع أخرى من التعليم الثانوي ، مثل المدارس المهنية Vocational Education ، وهي مدارس مهنية أو فنية ، توجد في المدن الكبرى » (١) .

وطول المدرسة الثانوية اليوم أربع سنوات ، في مدرسة واحدة ، اذا كانت المدرسة الابتدائية ثماني سنوات ، ليتم مجموع فترة الالزام ١٢ سنة أيضا .

وفي بعض الولايات تنقسم المدرسة الثانوية ذات السنوات الست ، الى مدرستين ، هما :

(أ) المدرسة الثانوية الدنيا Junior High School : (من سن ١٢ - ١٥ سنة) ، وهي مقابلة للمدرسة الاعدادية في مصر ، وبعض البلاد العربية .

(ب) المدرسة الثانوية العليا Senior High School (من سن ١٥ - ١٨ سنة) ، وهي مقابلة للمدرسة الثانوية في مصر وبعض البلاد العربية .

٤ - التعليم العالي Higher Education :

وهي المرحلة التعليمية التالية لمرحلة التعليم الالزامي . و « كلمة (جامعة) University لفظ عام ، يطلق على معاهد التعليم العليا في انجلترا

---

(١) الدكتور محمد منير مرسي : الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ١٤٥ .

وأوروبا ، أما في الولايات المتحدة الأمريكية ، فان كلمة كلية College هي اللفظ الشائع ، الذي يستخدمه الرجل العادي » (١) .

وهناك نوعان من مؤسسات التعليم العالي ، هما :

(أ) الكليات المتوسطة Junior Colleges : ومدة الدراسة بها سنتان ، وهي وليدة جامعة شيكاغو سنة ١٩٠٠ ، على يد رئيسها وليم ريني هاربر William Rainey Harper ، ثم بدات تنتشر في الجامعات الأخرى بعد ذلك .

ومدة الدراسة بها سنتان ، لزيادة التخصص في حرفة مهنية معينة ، يحصل الدارسون بعدها على درجة (مساعد في الآداب) ، تمييزا لهم عن الحاصلين على درجة (بكالوريوس في الآداب) من خريجي الكليات العليا . وقد تكون هاتان السنتان جزءا من دراسة تستمر أربع سنوات ، يستطيع الطلاب التوقف عن الدراسة بعدهما ، وقد تكون دراسة مستقلة قائمة بنفسها .

(ب) الكليات العليا Senior Colleges : سواء في ذلك الجامعات ، وكليات الآداب الحرة (٢) ، ومدة الدراسة بها أربع سنوات ، شأنها في ذلك شأن الكليات الموجودة بالجامعات ، في أي بلد من بلاد العالم . ويلتحق الطلاب بهذه الكليات دون اختبار دخول ، وان كانت بعض الجامعات الخاصة تشترط هذا الاختبار لالتحاق الطلاب بها ، وبعضها الآخر تجرى للمتقدمين اليها اختبارات قدرات .

والكليات العليا أما مستقلة ، أو تابعة لجامعات ، وهي أما خاصة أو عامة ، واما دينية أو مدنية .

---

(١) فرد ب . ميليت (مرجع سابق) ، ص ١٠٦ .

(٢) هي أكثر معاهد التعليم العالي في الولايات المتحدة ، وهي تختلف عن الجامعة في صغر حجمها وبساطتها ، واقتصار الدراسة فيها على الليسانس أو البكالوريوس . و « تعرف الجامعة عادة ، بأنها كليه آداب حرة ، كبيرة الحجم ، يتجمع حولها عدد غير ثابت ، من الكليات المهنية » ، ارجع الى المرجع السابق ، ص ١٠٦ — ١١٤ .

والدراسة في السنتين الأوليين (القسم الادنى أو الكلية العامة) دراسة عامة ، أما في السنتين الأخيرتين (القسم الأعلى) ، فان الطالب يركز في دراسته على مجالين أو ثلاثة من المجالات ، التى أبدى ميلا اليها في القسم الأدنى أو العام ، يخصص لها معظم الوقت ، والقليل من الوقت يتجه الى المواد الاضافية ، المساعدة للطالب في المجالات التى تخصص فيها .

وكثير من الجامعات الأمريكية تمنح درجة الأستاذية أو الماجستير M.A. ، بعد برنامج دراسى Study Course يستمر عاما أو عامين ، بعد التخرج من الجامعة ، كما تمنح درجة الدكتوراه Ph. D. ، بعد تقديم رسالة أو بحث .

(ج) إعداد المعلمين في الولايات المتحدة

مر اعداد المعلمين ـ شأنه فى ذلك شأن جميع مراحل التعليم فى الولايات المتحدة ـ بتطورات كثيرة ، حيث كانت فكرة (اعداد المعلم) فى حد ذاتها فكرة لا تجد قبولا واسعا ، بوصف هذا الاعداد من وجهة النظر البراجماسية (غير ضرورى) من ناحية ، وبوصفه يمثل حملا على دافع الضرائب من ناحية أخرى ، ولذلك « أثار موضوع تربية المعلمين للقيام بعملهم الفنى ، أكثر المشاكل صعوبة ، فى محيط الاعداد المهنى كله » ، فقد كان الأمريكيون يرون « أن مدرسى الأطفال فى المدارس الأولية ، ليسوا بحاجة الا الى معرفة أكثر قليلا مما يتطلبه تلاميذهم »(١)، ولذلك فان الفكرة « لم تلق فى مبدأ الأمر الا اهتماما ضئيلا ، وظلت هكذا أمدا طويلا ، سواء من جانب الشعب ، أو من ممثليه النيابيين فى المجالس التشريعية » (٢) .

---

(١) الدكتور أ.ل. كاندل : « تربية المعلمين ـ مقدمة » ـ ترجمة الأستاذ عبد العزيز احمد ـ الفصل السادس من : **نظام التربية فى أمريكا** ـ مجلة التربية الحديثة بالجامعة الأميريكية بالقاهرة . المطبعة العصرية بمصر ـ ١٩٤٥ ، ص ٢٠٩ .

(٢) الدكتور وليم بجلى : « تربية المعلمين » ـ ترجمة الأستاذ عبد العزيز أحمد ـ الفصل السادس من : **نظام التربية فى امريكا** ـ مجلة التربية الحديثة بالجامعة الأميركية بالقاهرة ـ المطبعة العصرية بمصر ـ ١٩٤٥ ، ص ٢١١ .

وكانت هذه النظرة الخاطئة الى (مهنة) التعليم ، هى التى أدت الى انحطاط مستوى التعليم فى الولايات المتحدة فى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر ، حيث « كان أغلب المدرسين ، قبل عام ١٨٥٠ ، ولبضعة سنوات بعده ، من الشبان غير المهرة ، الذين لم يحصلوا على قدر كاف من التعليم » (١) ، وظهر هذا الانحطاط فى مستوى التعليم ، فى تلك التقارير المتتاليه عن المدارس ، التى ازعجت القادة السياسيين والتربويين ، فكان موضوع (اعداد المعلمين) من الموضوعات التى شغلت بال السياسيين الأمريكيين مع مطلع القرن التاسع عشر ، فأنشئت مدرسة فى فيلادلفيا لهذا الغرض سنة ١٨١٨ ، تم اقترح بأن يكون قسم من أقسام (الأكاديميات) خاصا باعداد المعلمين ، واتبعت ولاية نيويورك ذلك سنة ١٨٣٤ ، وفى الوقت ذاته كان هذا الموضوع (اعداد المعلمين) من الموضوعات ، التى شغلت بال رجال التربية الأمريكيين ، الذين زاروا أوروبا عامة ، وبروسيا خاصة ، لنقل نظم التعليمبها ، والاستفادة بها فىاصلاحنظام التعليم الأمريكى ، وعلى راسهم : هوراس مان Horace Mann .

ويرى كارلتون واشبورن ، أن الزعيم الألمانى فخته Fichte الذى سبق ان أشرنا اليه عند حديثنا عن (الأيديولوجيا والتربية فى المانيا) (٢) ، نصح — لانقاذ بروسيا من الهزيمة الطاحنة التى الحقها بها نابليون فى موقعة جينا عام ١٨٠٦ — « بارسال وفد من المدرسين الشبان للتتلمذ على يد بستالوتزى Pestalozzi (١٧٤٦ — ١٨٢٧) ، الذى كان يعد فى ذلك الوقت ، أعظم مرب حر فى العالم ، دون منازع » . و« رجع البروسيون الشبان — وقد امتلأوا حماسا — فأقاموا نوعا جديدا من المدارس ، اقتفوا فيه بستالوتزى » ، « وكان الأطفال فى هذه المدارس يستخدمون عقولهم ، ويفهمون ما يقومون بدراسته ، وكانوا يتعلمون الحياة التى تحيط بهم ، ويدرسون ما يمكن الاستفادة منه فى حياتهم . هذا بينما قامت الدراسة فى المدارس لأخرى ، على الاستظهار بدون فهم ، والعناية بالدراسات اللفظية ، التى لا تتصل بحياة التلاميذ .

وقد أنشئت — وفقا لوجهة النظر الجديدة — مدارسابتدائية ،الحقت بها مدارس لاعداد المعلمين . وصارت هذه المدارس الجديدة ، نماذج

---

(١) ر. هـ. بك : التاريخ الاجتماعي للتربية — ترجمة الدكتور محمد لبيب النجيحى وآخرين — رقم (٢) من المكتبة التربوية — اشراف وتقديم دكتور محمد لبيب النجيحى — عالم الكتب — ١٩٧٣ ، ص ١٧٦ .

(٢) ارجع الى ص ٤٤ ، ٤٥ من الكتاب .

احتذتها المدارس في جميع دول العالم ، وتأثرت بها خاصة كل من أمريكا وفرنسا . ولقد كان للتقارير التي كتبها هوارس مان Horace Mann (١٧٩٦ — ١٨٥٩) وغيره ، عن هذه المدارس البروسية ، وعن مدارس اعداد المعلمين ، أكبر الأثر ، في التطور التربوى ، في الولايات المتحدة » (١) .

وكانت معاهد اعداد المعلمين ، التي انتقلت الى (الأرض الجديدة) على يد هوراس مان ، هي مدارس النورمال Normal Schools البروسية ، وان كانت أول مدرسة عامة من هذا النوع ، قد أنشأها أحد المعلمين خريجي هارفارد ، وهو جيمس كارتر ، في ماساشوستس ، سنة ١٨٣٩ ، تحديا للهيئة التشريعية بها ، بعد أن فشل في اقناعها بتوفير الاعتمادات المالية لها . وبعد عودة هوراس مان من بروسيا ، تعاون مع كارتر في انشاء هذه المدارس ، وساعدهما في ذلك أحد رجال الدولة ، وهو القس تشارلس بروكس Charles Brooks (١٧٩٥ — ١٨٧٢) ، فاعتمد المجلس التشريعي مساعدة لها . ومن ماساشوستس ، انتقلت الفكرة الى نيويورك ، ثم عمت (الأرض الجديدة) بعد ذلك .

وبفضل رجل الدولة بنفوذه ، وهوراس مان بسمعته التربوية ، وكارتر بحماسه — رسخت أقدام مدارس النورمال الجديدة ، رغم معارضتها أول الأمر ، بسبب صرامتها ، ونظامها القاسي ، وكانت أول الأمر سنة واحدة ، زيدت في مطلع القرن الى سنتين .

واستمرت مدارس النورمال في النمو السريع ، حتى « تحول الكثير من مدارس النورمال ذات فترة الدراسة لمدة عام أو اثنين ، الى كليات للمعلمين قبل عام ١٩٠٠ ، وبدأ هذا الاتجاه ، ولم ينته الا عندما تحولت مدارس النورمال ، من مدرسة نورمال تابعة للولاية ، الى كلية تابعة للولاية ، ثم الى مدرسة مهنية تابعة لجامعة الولاية ، ثم الى كلية للتربية ، عهد اليها بالاعداد المهني للمعلمين » (٢) .

---

(١) كارلتون واشبورن : التربية التقدمية — ترجمة الدكتور محمد الهادى عفيفى وآخرين — مراجعة واشراف الدكتور أبو الفتوح رضوان — مكتبة مصر بالفجالة ، ص ٢٦ .

(٢) ر. هـ. بك (مرجع سابق) ، ص ١٨٤ .

ويعد المعلمون فى الولايات المتحدة اليوم ، فى أحد المعاهد الآتية :

١ — مدارس النـــورمال Normal Schools : وهى أقـــدم هـــذه المعاهد كما سبق ، والدراسة بهـــا أقل من أربع سنوات ، لتعد معلمى القسم الابتدائى من المرحلة الأولية . وهى تحصل على طلبتها من خريجى المدرسة الثانوية . الا أن هذه المدارس فى طريقها الى الانقراض الآن ، وهى تتحول تدريجيا الى كليات للمعلمين (النوع الثانى) .

٢ — كليـــات المعلمـــين Teachers Colleges وكانت أول كلية انشئت بهذا الاسم ، هى كلية المعلمين فى ميتشجان Michigan فى سنة ١٩٠٣ ، وذلك بعد أن قامت ولاية نيويورك سنة ١٨٩٠ ، بانشاء مدرســـة نورمال عليا بها ، اطلقت عليها اسم (كلية النورمال) ، وأعطتها حق منح درجات علميـــة فى التربية .

وقد حدت الخطوة الجريئة التى اتخذتها ميتشـــجان ، بالولايات الأخـــرى ، الى تحويل مدارس النورمال بها ، الى كليـــة للمعلمين تابعـــة للجامعة ، مدة الدراسة بها أربع سنوات ، لاعداد معلمى المدرسة الثانوية والمدرسة الأولية أيضا ، وتمنح درجة البكالوريوس ، كما تمنح المـــاجستير والدكتوراه أيضـــــا .

ولعـــل أكثر هـــذه الكليات شهرة اليوم ، كلية المعلمين بجامعـــة كولومبيا Teachers College, Columbia University .

٣ — أقسام التربيةبالكليات الجامعية
Departments of Education :

حيث نجد بكلية الآداب ببعض الجامعات قسما للتربية ، كما نجد التربية من موضوعات الدراســـة فى بعض أقســـام الكليـــة ، كقســـم العـــلوم الاجتماعيـــــة .

وقد كانت جامعة أيوا Iowa ، أول جامعة أنشأت كرسيا للتربية بها سنة ١٨٧٣ ، وتبعتها فى ذلك جامعة ميتشجان Michigan سنة ١٨٧٩ ، ثم هارفارد Harvard وييل Yale وشيكاغو Chicago وغيرها .

٤ — كليات التربية : Colleges of Education : وهى تختلف عن كليات المعلمين ، وأقسام التربية بالكليات الجامعية ، فى أنهـــا تقبل

طلابها عادة ، بعد حصولهم على الدرجة الجامعية الأولى ، فى أحد التخصصات ، ليدرسوا المواد التربوية وحدها ، لمدة عام .

ويرى الدكتور أحمد عبيد ، أن الولايات المتحدة عموما ، «تعتبر شهادة البكالوريوس الآن ، هى الحد الأدنى ، الذى يؤهل حامله ، للاشتغال بالتدريس . وتبلغ نسبة المعلمين المؤهلين لمهنتهم فى المرحلة الأولية حوالى ٩٠٪ ، وترتفع هذه النسبة الى ما فوق ٩٨٪ فى المرحلة الثانوية ، وفقا لتقديرات عام ١٩٦٨ . وحوالى ثلث المعلمين فى المدارس الأولية والثانوية آنئذ ، كانوا يحملون شهادة الماجستير ، ونسبة هؤلاء فى ازدياد مستمر » (١) .

ولا ينتهى اعداد المعلمين الأمريكيين بمجرد تخرجهم ، فكثير من الولايات تعتبر التدريب أثناء الخدمة اجباريا ، كما تعتبر النجاح فى برامج التدريب ، أساسيا لزيادة المرتب . وتقدم السلطات التعليمية التسهيلات للمدرسين ، ليحصلوا على برامج التدريب الطويلة ، فتمنحهم مثلا اجازات دراسية بمرتب ، لمدة عام ، لحضور برنامج دراسى طويل الأجل ، فى احدى الجامعات ، أو كلية من كليات التربية .

الا أن الأمر يختلف من ولاية الى ولاية — كما سبق .

كما يعتبر دخل المدرس ، ووضعه الاجتماعى ، منخفضا كثيرا ، اذا قورن بزملائه فى المهن الأخرى ، مما يدفع المدرسين الى البحث عن أعمال أخرى — بجانب اشتغالهم بالتدريس — ليستطيعوا أن يعيشوا فى مستوى معقول من الحياة ، ولكن الأمر فى ذلك ، يختلف من ولاية الى ولاية أيضا .

---

(١) دكتور أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى ، وبنية السياسة التربوية (مرجع سابق) ، ص ٢٩٤ .

الباب الرابع

الشيوعية والتربية

بدأ النظام الشيوعى ، يفرض نفسه على النظم العالمية المعاصرة ، منذ الحرب العالمية الثانية ، حيث خرج الاتحاد السوفيتى ــ بعد ثورته البلشفية سنة ١٩١٧ ــ من (الستار الحديدى) ، الذى فرضه على نفسه من ناحية ، وفرضه العالم الغربى عليه ، من ناحية أخرى .

وكانت تجربة رائعة ، تلك التى خاضها الاتحاد السوفيتى ، خاصة ما يتصل منها (بالتخطيط للتقدم) ، وربط التعليم بخطط التنمية ، الاقتصادية والاجتماعية ، واستغلال التعليم لاحداث تغيير أيديولوجى عميق فى النفوس .

وبلغ من روعة هذه التجربة السوفيتية ، أنها أدت الى رد فعل عنيف فى المعسكر الرأسمالى المناهض ، وعلى رأسه الولايات المتحدة الأمريكية ، التى كانت تعتقد أنها ــ بالحصار ، الذى فرضته على الاتحاد السوفيتى مع غيرها من الدول الغربية ــ سوف تقتل (التجربة) فى مهدها ، فاذا بنتيجة التجربة تأتى على عكس ما توقعته تماما ، واذا بالمفكرين الأمريكيين أنفسهم ، يدعون الى دراسة التجربة والاستفادة بها ، كما يدعون الى اعادة تقييم ، لسياساتهم العامة ؛ وسياستهم التعليمية ، كما رأينا من قبل ، فى الفصل الثانى من الكتاب (١) .

كذلك بلغ من روعة هذه التجربة السوفيتية ، أنها انتقلت ــ بعده اختياريا ــ الى بلد له تراثه الحضارى ، وهو الصين ، الذى كان زعماؤه الوطنيون ــ بعد تخلصهم من السيطرة الغربية سنة ١٩٤٧ ــ غير مستعدين « أول الأمر أن يقبلوا التزامات الشيوعية كاملة ، وكان لهم ، شأن كثير من قادة الفكر الاسلامى المسئولين فى الوقت الحاضر ، تحرج دينى عميق ، نحو الأسس الجوهرية لنظريات (ماركس) و (لينين) » (٢) ــ ثم صاروا بعد ذلك ماركسيين ، أكثر من السوفيت أنفسهم .

كذلك بلغ من روعتها ، أنها صارت نموذجا يحتذى فى العالم الثالث كله ، الذى أجمع على كراهية الاستعمار بسبب ما عاناه منه ، كما أصر على أن يختصر الطريق الى التقدم الذى ينشده ، فى ظل تخطيط للتقدم ، تضطلع فيه الدولة بالمسئولية الأساسية ، كما تم فى الاتحاد السوفيتى ــ أول مجتمع شيوعى حديث .

---

(١) ارجع الى ص ٦٥ ، ٦٦ من الكتاب .

(٢) كنت كراج : « التأثير الفكرى للشيوعية فى الاسلام المعاصر » ــ الثقافة الاسلامية والحياة المعاصرة ــ مجموعة البحوث التى قدمت لمؤتمر برنستون للثقافة الاسلامية ــ جمع ومراجعة وتقديم محمد خلف الله ــ مكتبة النهضة المصرية ، ص ٢١٦ .

الفصل السابع
الأيديولوجيا والتربية فى المجتمع الشيوعى

تقـــديم :

الفلســـفة الشـــيوعية ـ أو الاشـــتراكية المتطرفة أو العلمـــية أو المـــاركسية ـ اللينينة ـ عكس الفلســـفة الرأسمالية ، فلسفة مكتوبة مشروحة ، تعود فى أصولها الى أفلاطون ، فى مجتمعه المثالى (اليوتوبيا) Utopia ، الذى سعى لتحقيقه ، والذى كان متأثرا فيمـا يكتبـه عنه بالغوغائية والفوضى ، التى كانت تعيش فيها أثينا ، والتى كانت ستؤدى ـ فى نظره ـ وقـد أدت بالفعل ـ الى انحدار أثينا ـ كمـا رأينا عنـد الحديث عن (الأيديولوجيا والتربية عند الاغريق) فى الفصل الأول (١) .

وكان أفلاطون من الحكمة ، بحيث لم يذهب ـ فى مجتمعه المثالى ـ الى الطرف المقابل للفوضى والغوغائية الأثينية ، وهو التسلط والاستبداد الاسبرطى ، ولذلك جاءت أفكاره حـدا وسطا بين الحرية المطلقـة ، والاستبداد التام ، وان جاءت أقرب الى جانب الاستبداد والتسلط ، منها الى جانب الحرية ، بهـدف « تحقيق الاتحاد التام بين سـكان المدينـة الواحـدة » ، حتى « تصبح مصلحة المجمـوع ومصلحة الفرد ، شـيئا واحـدا » (٢) .

وفى ظروف شبيهة بتلك الظروف التى كتب فيها أفلاطون تصوراته (للمجتمع المثالى) ، عادت الفكرة الاشتراكية الأفلاطونية الى الظهـــور مرة ثانية فى انجلترا ، على يد سير توماس مور Sir Thomas More الذى كان مستشـارا لملك انجلترا ، و « نشر سنة ١٥١٦ مؤلفـا باللغـة اللاتينية عن جزيرة أيتوبيا الجديدة (أو جزيرة الخيال) » . « وفى هـذا الكتاب ، يصف المؤلف ، هيئة اجتماعية شيوعية » (٣) .

---

(١) ارجع الى ص ٣٧ ، ٣٨ من الكتاب .
(٢) الدكتور أحمد محمد أبراهيم (مرجع سابق) ، ص ٧٦ .
(٣) الدكتور عبد الحليم الرفاعى (مرجع سابق) ، ص ٥٤ .

وقد كان سير توماس مور « مؤسس علم الاجتماع الحديث » ، « متأثرا بطريقة مباشرة بأفلاطون ، وقد اعترف بمصدر أفكاره بصراحة » (١) ، وكان ذا تأثير كبير فى الكتاب الاجتماعيين ، الذين ظهروا فى فجر القرن التاسع عشر ، الذين « عرفوا (بالمثاليين) ،أو (الطوباويين) Utopians ، حيث كان اتصالهم بمور ، معروفا للجميع » (٢) .

كان المجتمع الأوروبى قد تحرر من سلطان الكنيسة ، وكان قد قطع فى طريق الايمان بالفرد — كما رأينا عند تقديمنا للأيديولوجيا والتربية فى المجتمعات الرأسمالية (٣) — شوطا بعيدا ، وصار المجتمع الأوروبى أقرب الى الفوضى والغوغائية ، التى تمثلت فى ثورات تتفجر هنا وهناك ، وقد بلغت هذه الثورات ذروتها فى سنة ١٨٤٨ ، التى كان فيها فى كل بلد أوربى ثورة .

وعندما تتحول الحرية الى (غوغائية وفوضى) ، تنتفى الحرية بمعناها الحقيقى .

ويكون رد الفعل الطبيعى هو (النظام) — أو القانون .

وحول فكرة النظام أو القانون ، دارت أفكار الحالمين ، ابتداء من سير توماس مور فى مطلع القرن السابع عشر ، وحتى ظهرت فكرة الدولة القومية واستقرت دعائمها ، قرب مطلع القرن العشرين .

والغريب أن فكرة (النظام) وجدت مجالها للتطبيق فى أكثر مجتمعات أوربا ظلما وبطشا وأرهابا فى العصور الوسطى ، وهو المجتمع الفرنسى — عندما تفجرت به الثورة الفرنسية ، فقد كان المجتمع الفرنسى مهيأ للثورة ، لأن مظالم العصور الوسطى كلها كانت تتجسد فيه ، أكثر مما تتجسد فى غيره من المجتمعات — الأوربية ، ففيه كان استبداد الملكية وضعفها ، وتعنت الكنيسة ، كما كانت تنقصه المساواة الاجتماعية ، والحرية السياسية ، ونظام عادل للضرائب ، وسلطة تنفيذية ذات كفاية ومقدرة ، ولذلك نبعت منه وفيه أفكار ومبادىء فولتير وروسو ومونتسيكيو ، التى كانت بمثابة الوقود الذى أشعل نار الثورة ، حيث رأى الثوار « أن

---

(1) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 195.

(2) Ibid., p. 195.

(٣) ارجع الى ص ٢٠٢ ، ٢٠٣ من الكتاب .

الأرض الفرنسية تصلح لتطبيق هذه المبادىء » (١) ، التى أتى بها هؤلاء المفكرون ، الفرنسيون منهم ، وغير الفرنسيين ، من أمثال جون لوك الانجليزى .

وتثير الغوغائية والفوضى أحلام الحالمين ، وتكون فرصة ذهبية للراغبين فى السلطة والطامعين فى الحكم ، ويكون سبيل هؤلاء عندما يقفزون الى السلطة هو التسلط والديكتاتورية ، ويكون نجاحهم فيما يحلمون به ، دافعا لهم الى الاستزادة .

فقد كانت هى التى دفعت بنابليون الى السلطة فى فرنسا ، ليتسلم باريس مدينة محطمة ، بدأ بلم أشلائها ، ثم أغراه نجاحه ، بأن يطمع فى لم شمل أوربا كلها . لقد « تصور فرنسا المستقبل ، سنة ١٧٩٧ ، الأمة العظمى ، القادرة على حكم أوربا كلها . وبعد بضع سنوات من توليه الحكم ، كان أكثر تحديداً حين قال : أن المجتمع الأوربى يجب أن يتجدد ، ويجب على أسمى قوة فيه أن تحكم القوى الأخرى ، وتجبرها على أن تعيش فى سلام مع بعضها البعض . وفرنسا هى خير من يستطيع أن يقوم بهذا الدور فى أوربا .

وكان يبرر هذا بقوله : لقد وصلت لا الى عرش لويس الرابع عشر ، بل الى عرش شارلمان » (٢) .

وهكذا أدى نابليون الى خلق فكرة (الوطنية) ، ومفهوم (القومية) ، وكانت الثورة الفرنسية ، هى السبب فى أن حل « التعصب الوطنى ، محل التعصب الدينى ، الذى كان سائداً فى القرن السابع عشر » . « وكان من أثر هذا أن أسست الأخلاق على نفس الأساس السياسى » ، فقد أصبحت « أخلاقا قومية ، دعا اليها ميكيافيللى وهوبز وأتباعهما » (٣) ، وبدأ هذا التعصب الوطنى فى فرنسا ، التى أرادت ، تحت حكم نابليون ، أن (تلتهم) بلاد أوربا ، فانتقلت الفكرة الى بلاد أوربا الأخرى ، دفاعا عن نفسها... وخاصة جارتيها انجلترا والمانيا ، فكان ذلك الصراع الدامى الطويل ، بين فرنسا وانجلترا من جانب ، وبين فرنسا والمانيا من جانب آخر ، وقد

---

(١) الدكتور عبد العزيز محمد الشناوى (مرجع سابق) ، ص ٦ .

(2) COUPLAND, R. (Selected by) ; Op. Cit., p. XI, from the Introduction

(٣) أحمد أمين : « الانسانية والقومية » ـ **فيض الخاطر** ـ الجزء الثالث ـ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ ١٩٤٢ ، ص ١٣١ .

رأينا صورة من هذا الصراع ، فى حرب المائة عام ضد انجلترا (١) ، التى دفعت برئيس وزراء بريطانيا ، الى أن يرى ، أن «مملكة بريطانيا العظمى ، والجمهورية الفرنسية ، لايمكن أن يعيشا معا» (٢) ، كما رأينا صورة من هذا الصراع ضـد ألمـانيا ، عنـد حديثنـا عن (الأيديولوجيـا والتـربية فى ألمـانيا) (٣) ، فى الفصـل الأول .

(1) LLOYD, CHRISTOPHER ; Op. Cit., p. 5.

(2) COUPL AND, R. (Selected by) ; Op. Cit., p. 265.

(٣) أرجع الى ص ٤٤ ، ٤٥ من الكتاب .

أولا : الفكرة الشيوعية

من هــذا المنطق ــ منطق النظام ، كرد فعل للفوضى والغوغائية ، بدأت الفكرة الشيوعية على يد أفلاطون ، قبل الميلاد بقرون ، ثم عــادت الى الظهور مرة ثانية ، على يد سير توماس مور ، ثم تطــورت على يــد هوبز Hobbes وهارنجتن Harrington فى انجلترا ، بعـــد حوالى عشرين قرنا من أفلاطون ، فى ظروف شبيهة بتلك الظروف ، التى ولدت فيهــا ولادتها الأولى . وفى جو التهديدات المستمرة ، من جانب القــوى الطامعة ، خاصة بعد الثورة الفرنسية ، نمت الفكرة وتبلورت ، خاصة فى ألمــانيا (١) ، حيث « ينظر المؤرخون عادة الى المثالية ، ممثلة فى كانط وفيشته وشيلنج وهيجل ، على أنها نظرية الثورة الفرنسية » ، حيث « أن هؤلاء الفلاســـفة ، رغم اشـــفاقهم من الارهاب ، رحبوا بالثورة الفرنسية ، ودعوا الى عهــد جديد ، وتحمسوا لتنظيم الدولة والمجتمع على أساس عقلى ، من أجل حماية حريات الفرد ومصالحه » (٢) .

وفى جو القلق الذى ساد أوربا فى نهاية القرن التاسع عشر ، ظهرت آخر نظرية شــيوعية ، على يد كارل ماركس Carl Marx (١٨١٨ ــ ١٨٨٣) ، وفردريك انجلز F. Engels (١٨٢٠ ــ ١٨٩٥) ، فلقد ظــل الاثنان يعملان « فى اتفاق تام أربعين ســـنة ، لبلورة النظرية العلميـــــة الاشــــتراكية » (٣) .

وهكذا نجد أن الشيوعية أو الاشتراكية ، « هى أثر مباشر ، للنظام (الرأسمالى) الحديث » (٤) ، ونجــد « المــاركسية مدينــة للغرب فى فكرها ... فان ماركس لم يأت بجــديد ، وانما من التلفيق بين ما قاله

---

(١) ارجع الى الجو الذى نشـــأ فيــه انجــلز فى المــانيا ، ص ٤٥ من الكتـــاب .

(٢) عبد الفتاح الديدى : فلسفة هيجل ــ مكتبة الانجلو المصرية ــ ١٩٧٠ ، ص ٣١ .

(3) ILYICHOV, L. F. and others ; Op. Cit., p. 9.

(٤) عبد الرحمن عزام : الرسالة الخالدة ــ الطبعة الأولى ــ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ــ ١٣٦٥ هـ ــ ١٩٤٦ م ، ص ١٢٥ .

هيجـل ، وما قاله فيورباخ ، أقام فلســـفته » ، على أساس « مادية (فيورباخ) ، وجدلية (هيجل) » (١) .

غير أن الفكرة الشيوعية ، ظلت فكرة نظرية خيالية حالمة ، كما كانت منذ نشأتها على يد أفلاطون ، حتى جاء ف . أ . لينـــين V. I. Lenin (١٨٧٠ — ١٩٢٤) ، فاستطاع بلورة تعاليم ماركس وانجلز ، وتطبيقها فى الاتحاد السوفيتى ، بعد الثورة البلشفية سنة ١٩١٧ . ومنذ ذلك اليوم أصبح يطلق على الشيوعية — كمـا رأينـا عند حديثنـا عن العـوامل الاقتصادية فى الفصل الرابع (٢) — اسم (الاشتراكية الحديثة) ، تمييزا لهـا عن الاشتراكيات السابقة ، ابتداء من أفلاطـون ، أو (الاشـتراكية المتطرفة) ، بما تقوم عليه من تطرف فى اعطاء السلطات للدولة على حساب الأفراد ، أو (الاشتراكية المـاركسية) ، نسـبة الى ماركس ، مصمم تعاليمهـا التى طبقت فى الاتحاد السوفيتى بعـد ثورة البلاشـــقة ، أو (المـاركسية اللينينية) ، نسبة الى ماركس المصمم ، ولينين المنفذ ، أو (الشيوعية) ، بوصفها تضم كل الأفكار الشيوعية السابقة وتبلورها ، أو (الاشتراكية العلمية) .

وكان ماركس وانجلز ، فى نظريتهما الشيوعية التى وضعاها ، والتى هذبها لينين من بعدهما ، وطبقها فى الاتحاد السوفيتى — متأثرين بظروف القلق والضياع ، الذى سيطر على الفلسفة الأوربية فى نهاية القرن التاسع عشر ، نتيجـة لافلاس الفكر البورجوازى ، وعجزه عن خلق فلســـفة جديدة ، تستطيع مجابهة الحياة الجديدة ، التى خلقتها الثورة الصناعية فى أوربا . كما كانا متأثرين بكل الفلاســفة الاشتراكيين أو الشـيوعيين الذين سبقوهمـا ، وعلى رأســهم الفيلسوف الألمـانى هيـجل Hegel (١٧٧٠ — ١٨٣١) ، صاحب الفلسفة الجدلية ، التى ظهرت فى بروسيا بين عام ١٨١٥ وثورة عام ١٨٤٨ ، والتى ترى أن « الدولة هى : (إله يمشى فى الأرض) ، وأن الدولة أعظم من عهودها ، وأن الحق يجب أن يدعـم بالقوة ، بل ان الحق هو القـوة » (٣) .

---

(١) د. على محمد جريشة ، ومحمد شريف الزيبق : أساليب الغزو الفكرى ، للعالم الاسلامى — الطبعة الأولى — دار الاعتصـــام بالقاهرة — ١٣٩٧ هـ — ١٩٧٧ م ، ص ١١٣ .

(٢) أرجع الى ص ١٤٨ من الكتاب .

(٣) هـ. أ. ل. فشر (مرجع سابق) ، ص ٢٠٣ .

بيد أن ماركس لم يقف من آراء أستاذه هيجل موقف التأييد على طول الخط ، بل كثيرا ما رد عليه وعارضه ، تماما كما رد أرسطو على أستاذه أفلاطون . مثال ذلك أن هيجل كان يرى أن (الأفكار) أهم من (الأشياء) ، وأن (الحقيقة) هى المثالية المجردة ، ومن ثم فان المثاليات ، كالقومية ، تخلق مؤسسات ، كالدولة . أما ماركس ، فقد بنى فلسفته على المادية ، التى ترى (الأشياء) أهم من (الأفكار) ، وترى المؤسسات ، كالدولة ، هى التى تخلق المثاليات ، كالعدالة وتكافؤ الفرص .

ومن ثم بنى فلسفته على أساس (الثورة) على النظم القائمة للسيطرة عليها ، ومن خلال سيطرته عليها يمكن القضاء على مفاسدها ، ليخلق (مثالياته) فيها بعد ذلك .

ورغم ذلك ، فقد كان ماركس متأثرا تأثرا كبيرا بأستاذه هيجل ، رغم رده عليه ، ومعارضته أحيانا ، ولذلك سميت فلسفته (بالمادية الجدلية) ، فالتفسير المادى للحياة هو صلب فلسفته ، والجدلية تعنى ارتباط هذا التفسير المادى ، بفلسفة هيجل ، أو بمنهجه الجدلى، ولذلك « فمن غير هيجل ، يستحيل تصور ماركس » (١) .

وبرغم تأثر ماركس بالفلاسفة الذين سبقوه ، وخاصة هيجل ، فقد تفوق عليهم جميعا ، بما توفر له من ذكاء خارق ، وشخصية منظمة ، وعلم واسع ، وقدرة على الجمع والتحليل والاستنتاج ، فقد « أخذ شرائح كثيرة من النسيج الانسانى ، ونسجها معا : الطبقات الاجتماعية ، السلوك الاقتصادى . . » ، « ووضعها كلها على لوحة كبيرة ، انحدرت من أعماق الماضى ، الى آفاق بعيدة فى المستقبل » ، ولذلك « كان الرجل الوحيد ، الذى قدم تفسيرا كاملا ، متكاملا لدرجة كبيرة ، مع التجربة الانسانية » (٢) .

---

(١) عصر الأيدولوجية ــ مجموعة من المقالات الفلسفية ، قدم لها : هنرى د. أيكن ــ ترجمة الدكتور فؤاد زكريا ــ مراجعة الدكتور عبد الرحمن بدوى ــ رقم (٤٨٩) من (الألف كتاب) ــ مكتبة الأنجلو المصرية ــ ١٩٦٣ ، ص ٨٩ .

(٢) جون كينيث جالبريث : أضواء جديدة على الفكر الاقتصادى ــ ترجمة الدكتور خليل حسن خليل ــ مراجعة الدكتور سعيد النجار ــ دار المعرفة ــ ١٩٦٢ ، ص ٨٨ .

وكان بالاضـــافة الى ذلك ، « على جانب كبير من المعرفة ، وكانت أهدافه هي أهداف رجـــل ثوري ، ولكن أدواته ووســـائله كانت أدوات العالم » (١) ، ولذلك تضمن عمله « قوة اقناع ، كانت أعظم بكثير من أي من الاشتراكيين الذين ســـبقوه » (٢) .

وزاد من قوة اقناعه ، أنه قدم لنا نظريته ، وقد استمد عناصرها من الواقع ، لا من حلم يحلم به ، بعيدا عن هذا الواقع ، كما فعل الفلاســـفة السابقون ، فنظريته كانت « مستمدة من طبيعة الأشياء ، أو من دراسة التاريخ وملاحظة الواقع » ، وهي « وليدة النظام الرأسمالي الحاضر » ، بينما كانت نظريات السابقين عليه « مستمدة من فكرة العـدالة والمساواة والاخاء في النظام الاجتمـــاعي ، فالقائلـــون بها يريدون أن يبنوا نظـــاما اجتماعيا جـديدا » (٣) .

أي أن نظرية كارل ماركس استمدت نجاحها من أنها كانت اســـتجابة طبيعية لظروف الحياة في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ، وأنهـــا بنيت « في اطار الظروف الاقتصـادية والاجتمـاعية ، والمنـاخ الفكري العام ، الذي دعا الى تنظيم الحياة الاجتماعية تنظيمـا جديدا ، بعـد أن افلس الفكر البورجوازي ، وتناقضت تقاليده في البلاد المختلفة ، وقصر عن أن يبرز في نظرية علمية موحدة ، تفسر الحقائق التاريخية المتجددة ، وتقوم الصراع في ضـوء التبـدلات ، التي طرأت على طبيعة العـلاقات الاجتماعية ، في عصر ازدهار الرأسمالية والصناعة ، دون الانصراف الى الغيبيات والأفكار المجردة » (٤) .

ومما تجدر الاشارة اليه ، أن (الفكرة الشيوعية) قد اتخذت لهـــا على يد ماركس شكلين ، كان الشكل الأول منهما هو ذلك الذي ظهـر في (البيان الشيوعي) Communist Manifesto ، الذي سبق ثورات ١٨٤٨ في أوربا ، وكان من أسباب اشتعالها ، وكان الشكل الثاني هو ذلك الذي ظهر في الجزء الأول من كتاب (رأس المـال) ، والذي استفاد فيه بأسباب

---

(١) المرجع السابق ، ص ٨٩ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٨٣ .

(٣) الدكتور عبد الحليم الرفاعي (مرجع سابق) ، ص ٥٨ .

(٤) دكتور عز الدين فودة : خلاصة الفكر الاشتراكي — دار الفكر العـربي — ١٩٦٨ ، ص ١٤ .

فشل تلك الثورات ، فأدخل التعديلات المناسبة ، التى رأى ادخالهـا على (البيـان الشـيوعى) .

ولقد تنبأ كارل ماركس ، فى البيان الشيوعى سنة ١٨٤٨ ، «بأن أول البـلاد التى ستقود الثورة الشيوعية هى (ألمـانيا) » ، ثم كتب « فى مايو سنة ١٨٤٩ قائلا : (ان الجمهورية الحمراء تبزغ فى سماء باريس) » (١) .

ولكن الجمهـورية الحمـراء لم تبزغ فى أى منهما .. وانمـا بزغت بعيدا هناك .. فى روسيا .

لقـد انتقـل ماركس الى لنـدن ، بعـد أن « تحطمت ثورات سـنة ١٨٤٨ » ، « ليقضى بقية حياته فى تهـذيب المذاهب ، التى رسم صـورتها العامة فى (البيان الشيوعى) ، ودعمها » . « وفى عام ١٨٦٧ ، نشر الجزء الأول من كتابه (رأس المـال) ، ثم قام انجلز باصـدار الجـزءين الثانى والثـالث ، فى عامى ١٨٨٥ و ١٨٩٥ على التـوالى ، بعـد موت المؤلف ، ويتضمن المجلد الأول جوهر تعاليم ماركس » (٢) ، ولذلك كثيرا ما يغفـل اسم انجلز فى نسبة الشيوعية الى فلاسفتها ، فيطلق عليها اسم (الماركسية)، أو (المـاركسية اللينينية) ، أى تنسب الى ماركس وحده ، أو الى ماركس ولينين ، بوصف لينين هو مطبقها فى الاتحاد السوفيتى .

وكان جوهر التعـديل ، الذى أدخله ماركس على تعاليمه الأولى — كما ظهـرت فى (البيـان الشيوعى) — والذى عكف عليه ما يقـرب من عشرين عاما (من ١٨٤٨ — ١٨٦٧) ، قبل أن يظهر لنـا فى الجزء الأول من (رأس المـال) — هو استحالة تحقيق ذلك المجتمع الشـيوعى — المثـالى — فى نظره — الا بالثورة ، وذلك لأن طبقة البروليتاريا (الطبقة العاملة) ، لن تستطيع أن تحصل على مكاسبها فى ظل النظام الرأسمالى ، ومن ثم كان لابد من ثورة البروليتاريا ، لتستولى على السلطة فى كل بلد ، وباسـتيلائها على السلطة ، تستطيع أن تنقل هذا المجتمع من مجرد النظرية ، الى حيز التطبيق .

---

(١) وحيد الدين خان : الاسلام يتحدى ، مدخل علمى الى الايمان — ترجمة ظفر الاسلام خان — مراجعة وتقديم دكتـور عبد الصبور شاهين — الطبعة الخامسة — المختار الاسلامى — ١٩٧٤ ، ص ١١٢ .

(٢) جورج سول (مرجع سابق) ، ص ٩٥ .

وكان هـــذا التعـــديل هو الذى سار عليه البلاشـــفة فى الاتحـــاد السوفيتى ، بعد نصف قرن من صـــدور الجزء الأول من (رأس المـــال) (سنة ١٩١٧) ، وسار عليه الشيوعيون فى الصـــين الشعبية سنة ١٩٤٩ ، ولازال الشيوعيون يسيرون عليه ، فى كل بلد من البلاد .

ومنذ سيطر البلاشفة على السلطة فى الاتحـــاد السوفيتى سنة ١٩١٧ ، لينقلوا الى حيز التطبيق ، جوهر تعاليم ماركس وانجلز ، بدأت الفكرة الشيوعية الحديثة تتخذ لهـــا شـــكلا واضـــحا ــ حـــدده لهـــا لينين ، الذى أشرف على تنفيذها فى الاتحاد السوفيتى .

والفكرة ــ أو الأيديولوجيا ــ الشـــيوعية ، التى طبقت فى الاتحـــاد السوفيتى بعد ثورته ، والتى اشـــتهرت باســـم المـــاركسية ــ اللينينية ، نسبة الى مخططها ماركس ، ومنفذها لينين ، فكرة اقتصـــادية أســـاسا ، تقـــوم على أساس التنمية المـــادية ، بتنمية أدوات الانتاج وتطويرها ، على أساس أنه اذا تغـــيرت أدوات الانتاج ، « فان كل ظروف الحياة الاجتماعية والسياسية سوف تتغير بالضرورة » (١) .

ولم تكن تلك التنمية المـــادية لتحـــدث ، دون قيـــام الدولة بوظيفتها القيادية ، فتوضع كل أدوات الانتاج تحت سيطرتها ، لتتولى هى التخطيط والتنظيم ، والتوجيه والتنفيذ ، فى حزم ، حتى تتحقق تلك التنمية ، التى تعود على جميع أفراد المجتمع بالخير .

ولذلك أعلن لينين ــ بمجرد توليه السلطة سنة ١٩١٧ ــ « ديكتاتورية الطبقـــة العـــاملة Dictatorship of Proletariat » ، و « ذكـــر أن الدكتاتورية معناها (السلطة اللانهائية) ، التى تستند على القـــوة ، لا على القـــانون) » ، و « أعلن فى أبريل ١٩١٨ بأنه (لا يوجـــد تعارض ما ، بين المبادىء الديمقراطيـــة السوفيتية ، ومبـــدأ السلطات الديكتاتورية ، التى يتولاها بعض الأفراد) » (٢) ، الذين تعتمد عليهم الدولة ، فى بسط نفوذها ، لتحقيق مخططاتها ، وتنفيذ أهدافها .

وكانت وجهـــة نظر لينين هى أنه « اذا كان القيصر قد تمكن من حكم روسيا بمائة وثلاثين ألفـــا من أفـــراد الطبقة الأرستقراطية ، فان البلاشفة

(1) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 202.

(٢) دكتور وهيب ابراهيم سمعان : دراسات فى التربيـــة المقـــارنة (مرجع سابق) ، ص ٥٦ ، ٥٧ .

يمكنهم أن يفعلوا ذلك ، بمائتين وأربعين ألفا من البلاشفة » (١) ، وأعضاء الحزب الشيوعى ، الذى كونه فى فترة كفاحه قبل الثورة ، والذى فجر به الثورة فى أكتوبر ١٩١٧ ، والذى كان أعضاؤه من قلب الجماهير الروسية العريضة ، ومن ثم كانوا أقدر على الاحساس بنبض هذه الجماهير (٢) .

ثانيا : الشيوعية والتربية

يرى لينين أنه « كلما كانت الدولة البورجوازية أكثر ثقافة ، كانت أيضا أكثر دهاء ، فى ادعائها زورا وبهتانا ، أن المدرسة يمكن أن تبقى خارج دائرة السياسة ، تخدم المجتمع بوجه عام » . ثم يقول « ان المدرسة فى مثل هذه الدولة قد استحالت كلها فعلا الى سلاح ، يستخدم لسيطرة الطبقة البورجوازية ، فقد طبعت بطابع الروح البورجوازية ، وكان هدفها هو أن تزود الرأسماليين بالأذلاء المستضعفين ، والعمال الأكفاء ، ولهذا نقول : ان واجبنا فى ميدان التربية ، هو أن نكافح أيضا للقضاء على البورجوازية ، ونحن نعلن بصراحة ، أن القول بوجود المدرسة خارج دائرة الحياة ، وخارج دائرة السياسة ، هو عين الكذب والرياء » (٣) .

ومن هنا كان لينين على وعى بارتباط الأيديولوجيا بالتربية فى المجتمعات الرأسمالية ، وكان هذا منطقه فى ضرورة ارتباطها بالتربية فى مجتمعه الشيوعى .

واذا كانت الشيوعية تقوم على أفكار ومبادىء ، مناقضة تماما للأفكار والمبادىء ، التى تقوم عليها الحياة فى المجتمعات الأخرى ، فان التربية — والتربية المستمرة ، المقصودة أو الموجهة — تكون ألزم لها ، ولذلك استخدم الشيوعيون « جميع المعاهد والعمليات التربوية ، لبناء مجتمع مثالى ، وتبديل الطبيعة البشرية ، توجهها أقلية ثورية ، متيقظة صارمة ، لا تعرف الرحمة ، (متفوقة من الناحيتين الأخلاقية والعقلية) ، وهى اللجنة المركزية للحزب الشيوعى فى الاتحاد السوفيتى » (٤) ، كما

---

(1) COUNTS, GOERGE S. : The Challenge of Soviet Education;Mc Graw-Hill Book Company, Inc., New York, 1957, p.35.

(2) POSPELOV, P.N. (Edited by) : Vladimir Ilyich Lenin, A Biography ; Second Edition, Progress Publishers, Moscow, 1966, p. 331.

(٣) جورج كاونتس (مرجع سابق) ، ص ١٢٣ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٤٨ .

كان فهمهم للتربية فهما واسعا ، لا يقفون بها عند حد المدرسة ، بل يتعدون المدرسة الى المؤسسات الأخرى ، التى تساهم فى تشكيل (أيديولوجيتنا) الأفراد والمجتمعات ، شأن المدرسة في ذلك شأن « الراديو والتليفزيون والمسرح والسينما والصحف ، وحتى المجلات الفكاهية والأوبرا والباليه والمتاحف والسراكى . فكل ما من شأنه التأثير على عقلية الطفل ، موضوع تحت رقابة الدولة » (١) .

ويتفق الدارسون ، على أن الشيوعيين ، أكثر الناس اهتماما بالتعليم على الاطلاق ، فهاربيسون ومايرز يريان أنه فيما يتصل بالانفاق على التعليم منسوبا الى الدخل القومى ، « سجل الاتحاد السوفيتى أعلى رقم ، اذ وصلت النسبة فيه الى ١ر٧٪ (وان كانت تشمل الانفاق على التنمية الثقافية والعلمية ، الى جانب التعليم » (٢) — كما سبق ؛ كما يرى جورج كاونتس ، أن البلاشفة قد تفوقوا فى نظرتهم الى التعليم ، « على زعماء اى مجتمع آخر على ظهر الأرض ، ولا تقل عنايتهم الشديدة بأساليب التعليم ، ومحتويات البرامج المعدة لتشكيل عقول الشباب و (الكبار) ، عن عنايتهم بعتاد قواتهم المسلحة ، أو بنظامهم الاقتصادى ، لأنهم يرون أن التربية (سلاح بتار) فى (قضية الشيوعية) . ولولا ما أنشأه البلاشفة من هيئات تعليمية واسعة النطاق ، لما كان لهم من القوة فى العالم ، ما يستمتعون به اليوم » (٣) .

وللتربية فى المجتمع الشيوعى هدف مزدوج ، فهى — من ناحية — وسيلة الدولة للتنمية (الأيديولوجية) ، وهى — من ناحية أخرى — وسيلة الدولة للحصول على القوى البشرية اللازمة لتحقيق (التنمية المادية) — مدار الفكرة الشيوعية وهدفها .

فمن حيث اتخاذ **التربية وسيلة لتحقيق التنمية الأيديولوجية** ، نجد الدولة — والحزب الشيوعى — تسيطر على كل المؤسسات التربوية ، النظامية ، وغير النظامية ، لبث (العقيدة) الشيوعية فى النفوس — نفوس الصغار ونفوس الكبار ، ولذلك كان مما لفت نظر جورج كاونتس فى

---

(1) RUSSELL, WILLIAM F., Op. cit , p. 85.

(٢) فردريك هاربيسون ، وتشارلز أ. مايرز (مرجع سابق) ، ص ٢٥٢ .

(٣) جورج كاونتس (مرجع سابق) ، ص ٤٣٨ ، ٤٣٩ .

دراسته للمجتمع السوفيتى ، أنه « ما من دولة فى التاريخ ، اللهم الا الدول **الدينية ، قد أظهرت من الاخلاص** لتعاليم زعمائها وأنبيائها ، مثل ما اظهره البلاشفة لزعمائهم .

ذلك أن العقيدة الشيوعية تقـــرر أن المـاركسية ــ اللينينية تراث لا يستطاع تقـدير قيمته ، لأنها هى التى قادت البلاشفة الى النصر فى عام ١٩١٧ ، والى اقامة (ديكتـــاتورية البروليتاريات) ، وهى التى تضـــع الأسس النظرية للمجتمع السوفيتى ، وتكشف عن القوانين العالمية الخاصـــة بالتطور الاجتماعى ، وتوضح كل الخطط والمناهج ، وتضـــمن النجاح فى داخل البلاد وخارجها ، وتهـدى الى الطـريق المؤدى من الرأســمالية الى الاشتراكية ، وتحقق النجاح النهائى للشيوعية فى جميع أنحاء العالم .

فهى والحالة هذه ، (علم العلوم) ، و (الحقيقـــة تتراءى للجماهير الكادحة ، فى جميع أنحاء الأرض) » (١) .

ولذلك نجد « التربية فى المجتمع الشيوعى » « تحت سيطرة الدولة . والدولة » « ــ بكل مؤسساتها ــ تحت سيطرة الحزب الشيوعى » (٢) .

ومن حيث اتخاذ **التربية وسيلة لتحقيق التنمية المـادية** ، « نظر (ماركس) الى التكنولوجيا على أنها القوة الكبرى فى التاريخ ، لكن الفكر **هو الذى يخلق التكنولوجيا** » (٣) ، ومن هنـا كان الربط المـاهر والذكى والواعى ، بين المؤسسات فى المجتمع الشيوعى ، وبين معـاهد التعليم ، ولذلك يلاحظ هاربيســون ومايرز أن « المفكرين الثوريين ، الذين فكروا فى أيديولوجية البلاد الشيوعية ، كانت لديهم استراتيجية واضحة لتنمية الموارد البشرية » ، وأن « الانسان فى هذه المجتمعات ، لا ينمو الا ليخدم الدولة ، لا ليخدم أغراضا خاصـــة » ، وأن « التعليم يميل الى أن يكون وظيفيا ومتخصصا » ، وأن « للتعليم العلمى والتكنيكى أولوية تامـــة ، ربما كانت أعلى منها فى أى نوع آخر من المجتمعات » (٤) .

---

(١) المرجع السابق ، ص ٣٨٣ .

(٢) دكتور عبد الغنى عبود : « الأيديولوجيا والتربيـــة » (مرجع سابق) ، ص ٢٠٠ .

(٣) كلارك كير (مرجع سابق) ، ص ١٣٥ .

(4) HARBISON, FREDERICK and MYERS, CHARLES A; Op. Cit., p. 179.

ونتيجة لاتخاذ التعليم وسيلة للتنمية المادية ، نجد ارتباط مؤسسات التعليم بمؤسسات المجتمع ، والتخطيط الحازم للتعليم ، فى خط يوازى التخطيط للتنمية المادية والاجتماعية ، ونجد (التنمية العلمية) مدى الحياة، للعاملين فى المؤسسات والمرافق المختلفة ، ونجد أبواب التعليم كلها ، ابتداء من التعليم الابتدائى ، وحتى التعليم الجامعى والعالى ، مفتوحة الأبواب لكل الراغبين فى مواصلة تعليمهم .

ويقوم التعليم فى المجتمع الشيوعى ، على أربعة مبادىء رئيسية :

« أولها مبدأ اللاطبقية . وهم يعتبرون المدرسة سلاحا قويا لبناء مجتمع بدون طبقات اجتماعية ، وقد محوا كل ما يوحى بوجود فروق طبقية ، من مناهج المدارس ، على اختلاف أنواعها .

والمبدأ الثانى هو مساواة الجنسين فى فرص التعليم » .

« أما المبدأ الثالث ، فهو مساواة الأجناس والقوميات المختلفة ، بعضها بالبعض الآخر ، فلا فرق بين الروس أو الأوكرانيين أو اليهود أو القوازق ، أو أية جماعة قومية » .

« أما المبدأ الرابع ، فهو محو أثر الدين ، بمختلف أنواعه ، من المدارس ، وتنمية النظرة المادية ــ الالحادية ــ العلمية ــ Maerialistic-Atheistic-Scientific ، نحو الكون ، ونحو التاريخ الانسانى ، فى أبناء الجيل » (١) .

وينظر الشيوعيون الى الدين على أنه (مخدر) للشعوب ، وعلى أنه وسيلة الرأسماليين للسيطرة على العمال الكادحين (٢) ، ولذلك فانهم يعلنون الحرب عليه فى برامج التعليم ، كما أنهم يسمحون بحرية (الدعاية ضد الدين) ، ويحرمون (الدعاية الدينية) ، ويعملون على « قصر الدين على أعمال العبادات ، والقيام بالطقوس ، واستبعاد أى تعاليم أو مواعظ ، قد تؤثر فى الحياة السياسية والاجتماعية للمجتمع ، فهناك (ايمان شخصى) ، ولكن من غير المسموح به ، أن يترجم هذا الايمان الى أعمال

---

(١) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : « دراسة مقارنة للادارة المدرسية » (مرجع سابق) ، ص ٢٥٧ ، ٢٥٨ .

(2) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., pp. 203, 204.

لا تميل اليها الشيوعية السوفيتية » (١) ، وذلك حتى يأتى ذلك اليوم ، الذى لا يكون للدين فيه أى تأثير ، على الأيديولوجيا الفردية والجماعية ، فى المجتمع الشيوعى .

ثالثا : السمات العامة للتعليم فى المجتمع الشيوعى

تعد الماركسية — اللينينية هى الأساس الأيديولوجى ، الذى يدور حوله التعليم فى المجتمع الشيوعى المعاصر .

واذا كانت الفكرة الرأسمالية فكرة (سياسية) فى أساسها ، تتلخص فى (تحرير) الانسان ، واطلاق طاقاته المبدعة ، فان الفكرة الشيوعية ، أو الماركسية — اللينينية ، فكرة (أقتصادية) فى أساسها ، تتلخص فى تحقيق (التنمية المادية) تمهيدا لتغيير المجتمع الشيوعى ، ثم المجتمع العالمى .

والتنمية المادية فى الماركسية — اللينينية ، لا تتحقق الا فى اطار ايديولوجى ، تتحدد فيه الوظائف الملقاة على الفرد وعلى الدولة ، ومن ثم كانت الماركسية — اللينينية تتحدث — فى تصوراتها الاقتصادية — عن تصور جديد للمجتمع وللحياة فيه ، تتحقق تلك التنمية المادية فى اطاره .

واذا كانت الماركسية — اللينينية لم تشر الى التربية ، من قريب أو من بعيد ، فانها ، من خلال تصورها الجديد للمجتمع ، وللحياة فيه ، كان لها صداها فى الفكر السياسى ، كما كان لها صداها فى الفكر الاجتماعى ، وكان لها — نتيجة لذلك — صداها فى الفكر التربوى .

فمن خلال تصور الفرد وتصور المجتمع ، يمكن أن تتحدد وظيفة التربية ، والأعباء الملقاة عليها ، فمن « الطبيعى أن تكون نقطة الانطلاق فى دراسة التربية السوفيتية ، هى آراء ماركس (١٨١٨ — ١٨٨٣) وانجلز (١٨٢٠ — ١٨٩٥) ، ولينين (١٨٧٠ — ١٩٢٤) ، فقد وضعت آراؤهم فى هذا المجال ، الأحجار الأولى ، التى حددت ، والتى قام عليها صرح التربية السوفيتية » (٢) — ثم التربية الشيوعية كلها ، فيما بعد .

---

(١) جون فوستر دالاس (مرجع سابق) ، ص ١٩٥ .

(٢) محمد نبيل نوفل : « دراسات فى التربية السوفيتية — ١ » — صحيفة **التربية** — تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية — السنة الرابعة والعشرون — العدد الأول — نوفمبر ١٩٧١ ، ص ٢٤ .

وفى اطار هـذا التصور الفكرى للفرد والمجتمع ، قام جهـد رجال التربية السوفيت ، وعلى رأسهم كروبسكايا (١٨٦٩ — ١٩٣٩) ، زوجة لينين وشريكة كفاحه ، وصاحبة كتاب (التعليم القومى والديموقراطية) ، الذى يعتبر « من أهم وثائق التربية السوفيتية ، ومصادرها النظرية ، فهو أول كتاب ماركسى فى التربية ، يعالج موضوع (المدرسة العلم — عملية) ، ويخطط لما ينبغى أن تكون عليه المدرسة الروسية بعد الثورة ، كما يتتبع ظهور وتطور فكرة الجمع بين التعليم والعمل الانتاجى » (١) .

وقد كتبت كروبسكايا هـذا الكتاب سـنة ١٩١٥ ، قبل الثورة ، ولكنه لم ينشر الا سنة ١٩١٧ بعد الثورة ، وأشرفت على تنفيذ ما ورد به من فكر تربوى ، فى أثنـاء « عملهـا سنوات طويلة ، فى وظائف مسئولة متعـددة ، فى قوميسيارية التعليم ، بعد ثورة أكتوبر » (٢) .

وبجانب كروبسكايا ، ظهـر مفكرون تربويون شيوعيون آخرون ، من أمثال مكارنكو Makarenko (١٨٨٨ — ١٩٣٩) وغيره من رجال التربية السوفيت ، الذين ساهموا فى خلق (نظرية تربوية شيوعية) ، تعد للحياة فى المجتمع الشيوعى ، كما تصـوره ماركس وانجلز اقتصاديا — طبقت أول الأمر فى الاتحاد السوفيتى ، ومنه انتقلت الى أنحاء العـالم الشيوعى الأخرى .

وقد استمرت هذه النظرية التربوية الشيوعية أكثر من أربعين سنة (من سـنة ١٩١٧ ، حيث الثورة البلشفية ، حتى سـنة ١٩٥٨ ، حيث اصلاحات خروشوف ، كما سنرى عند حديثنا عن الاتحاد السوفيتى) — فى طور من أطوار التغيير والتعـديل والتبديل ، قبل أن تتبلور وتتضح معالمها ، وتصير بحق (نظرية تربوية) ، واضحة المعالم .

ومن الاتحاد السوفيتى ، انتقلت هذه النظرية التربوية الشـيوعية ، الى البلاد الشيوعية الأخرى ، بعد الحرب العالمية الثانية (بعـد سـنة ١٩٤٥) ، « ومن ثم كان التفسير السـوفيتى للمـاركسـية ، فى النواحى التعليمية ، هو ما اعتنقته تلك الـدول ، وتلاءمت معـه . ولمـا كان ذلك التفسير ، قد حمل فى طياته ، بعضا من آثار التراث الروسى القديم ، كان

---

(١) محمد نبيل نوفل : « دراسات فى التربية السوفيتية — الأصول الفلسفية — كروبسكايا » — **الكتاب السنوى ، فى التربية وعلم النفس** — بأقلام نخبة من أسـاتذة التربية وعلم النفس — عالم الكتب — ١٩٧٣ ، ص ٧٧ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٧٤ .

تعليما سوفيتيا روسيا » (١) ، سرعان ما بدأت نظم التعليم فى هذه البلاد، تتحرر مما به من طابع سوفيتى محلى، لتأخذ طابعا خالصا، يتفق مع الظروف الخاصة بكل بلد من هذه البلاد ، فى ظل الماركسية — اللينينية .

ورغم ذلك ، فان الأساس الأيديولوجى ، الذى يربط بين نظم التعليم فى هذه البلاد الشيوعية ، واحد ، ولذلك نجد — رغم الاعتبارات المحلية التى تفرق بين التعليم فى هذه البلاد الشيوعية — كثيرا من السمات العامة للتعليم بها ، نتيجة للأيديولوجيا الشيوعية ، التى تجمع بينها ، وهى أيديولوجيا ، تقوم على التوحيد بين المجتمعات ، أكثر مما تقوم على تحقيق فرديتها ، كما هو الحال فى الأيديولوجيا الرأسمالية .

ونتيجة لذلك ، نجد للتعليم فى هذه البلاد سمات عامة ، تكاد أن تجعل من نظم التعليم المختلفة فى البلاد الشيوعية — رغم الفروق المحلية بينها — نظاما تعليميا واحد (٢) ، وهذه السمات العامة هى :

١ — سيطرة الدولة والحزب الشيوعى على التعليم : وهذه السيطرة سيطرة حازمة ، لا تعرف التنوع أو المرونة ، شأنها فى ذلك شأن سيطرة الدولة على التعليم ، فى أى بلد استبدادى أو ديكتاتورى .

وهذه السيطرة الشيوعية على التعليم ، جزء من سيطرتها على كل المرافق بالبلاد ، تمكينا للدولة من أن تخطط وتنفذ ، وتحقق التقدم الذى تنشده ، والذى يعود بالخير ، على المواطنين جميعا .

وهذه السيطرة الشيوعية على التعليم وغيره من المرافق ، هى جوهر الماركسية — اللينينية ، وهى تعنى — فى نظر لينين صراحة — الحكم الفردى أو « الادارة الفردية » ، التى تؤمن « بصورة أفضل ،

---

(١) دكتور وهيب سمعان : التعليم فى الدول الاشتراكية (مرجع سابق) ، ص ١ ، ٢ .

(٢) لذلك عنون هذا الفصل كله ، (بالأيديولوجيا والتربية فى المجتمع الشيوعى) ، وكان الكلام فيه عن مجتمع واحد ، لاعن مجتمعات متعددة ، كما تم عند الحديث عن المجتمعات الرأسمالية ، لأن كل المجتمعات الشيوعية ، صورة متشابهة ، لا تنوع بينها ولا مرونة ، مهما اختلفت ظروفها المحلية .

اكفأ استخدام للقدرات البشرية ، والتحقق بشكل عملى ، وليس شفاهيا ، من العمل الذى أنجز » (١) .

ولذلك تترجم هذه (الادارة الفردية) الشيوعية فى مجال التعليم ، فنجده موضوعا تحت سيطرة الدولة واشرافها ، تديره بحزم ، مع غيره من مرافق البلاد ، وتوجه شئونه ، وتحدد مناهجه وبرامجه ، ومحتويات تلك المناهج والبرامج ، ونظم العمل بالمؤسسات التعليمية ، كما تشرف — بحزم أيضا — على تنفيذ سياسات التعليم ، ونظم العمل بالمدارس ، بشكل يخلق « درجة كبيرة من التوحيد ، فى النظرية والتطبيق ، تلفت النظر » (٢) ، حيث تقوم كل مدرسة فى المجتمع الشيوعى فى سياستها التعليمية ، وفى كل صغيرة وكبيرة ، تتصل بالعمل المدرسى ، بالتنفيذ الحازم الدقيق الصارم « لما تصدر السلطات المركزية والحزب الشيوعى من أوامر وتعليمات ، لا يجوز مخالفتها أو الحيدة عنها ، مهما كانت الظروف ، الا باذن من هاتين السلطتين » ، « فكل ما يتصل بالعملية التربوية ، من أهداف ، ووسائل لتحقيق هذه الأهداف ، تضعه السلطات العليا ، وعلى المدارس ، أن تخضع له ، وتسير وفقه » (٣) .

ولذلك يلفت نظر كاندل ، فى نظام التربية الشيوعى ، ما للكتاب المدرسى من منزلة وأهمية فيه ، فهو يعد « الوسيلة الرئيسية للتعليم ، حيث يلعب دورا رئيسيا فى التربية الشيوعية » (٤) ، وحيث لا يستطيع المدرس أن يحيد عنه ، أو ينحرف عما كتب فيه .

والادارة التعليمية فى المجتمع الشيوعى تتسلسل بشكل هرمى ، نجد فيه الحزب الشيوعى — على القمة — يتخذ كل القرارات ، ويحدد كل السياسات ، المتعلقة بالتعليم وغيره من المرافق ، لتأخذ منه كل وزارة ما يخصها من هذه القرارات ، لتنفيذها تنفيذا حرفيا دقيقا .

---

(١) ف. ا. لينين : عن الدفاع عن الوطن الاشتراكى — مطبوعات وكالة أنباء نوفوستى — ١٩٧٠ ، ص ١٠٧ (من خطاب فى المؤتمر الثالث للمجالس الاقتصادية (٢٢) فى عموم روسيا — فى ٢٧ يناير ١٩٢٠) .

(2) GRANT, NIGEL : Soviet Education ; Penguin Books, 1964, p. 32.

(٣) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : « دراسة مقارنة للادارة المدرسية » (مرجع سابق) ، ص ٤٣١ ، ٤٣٢ .

(4) KANDEL, I.L. : The New Era in Education. A Comparative Study ; Houghton Mifflin Company, Boston, 1955, p. 230.

وتأخذ الوزارات المركزية لمشرفة على التعليم هذه القرارات ، وتحولها الى سياسات تعليمية ، تصدر بها قرارات ، الى السلطات التعليمية المحلية الأقل منها ، وهكذ ، حتى تصل تلك القررات الى المدارس ، فتنفذها تنفيذا حرفيا دقيقا أيضا ، بشكل يضمن التوحيد ، ولا يسمح بأى قدر من التنوع أو المرونة .

ولكى تضمن السلطات الشيوعية ذلك ، فان الحزب الشيوعى « يضع ممثلا للحزب فى كل وحدة تعليمية ، صغيرة كانت أو كبيرة ، للتأكد من أن سياسة الدولة ، وسياسة الحزب ، تنفذان بكل دقة ، ويكلف هؤلاء المثلون بالتأكد من أن الفلسفة الشيوعية تسود البرامج والتنظيمات المختلفة » (١) . كما يقوم البوليس السياسى بدور كبير فى هذا المجال ، ليتأكد « من ولاء المشتغلين بالادارة التعليمية والمدرسية ، وكل المدرسين والتلاميذ ، وغيرهم ممن يتصل بالتعليم ، كبيرا كان أم صغيرا ، للنظام الشيوعى » (٢) .

ويقابل هذه السيطرة الحكومية والحزبية على شئون التعليم ، اضطلاع الدولة بمسئولية تمويله ، بمختلف أنواعه ومراحله ، فالتعليم فى المجتمع الشيوعى مجانى ، مهما قدم من خدمات تعليمية ، بل أن المتفوقين من الطلاب ، خاصة فى مرحلة التعليم العالى والجامعى ، كثيرا ما يحصلون على مرتب ، يستغنون به عن العمل ، حتى يتفرغوا للدراسة ويستفدوا من برامج التعليم التى تقدم .

٢ — التنمية الأيديولوجية المستمرة : وذلك لغرس الماركسية — اللينينية فى النفوس ، وتنمية هذا الغرس حتى يصير أصيلا فيها ، لايتزعزع ولا يهتز ، وذلك لأن الماركسية — اللينينية هى الأساس النظرى ، الذى تقوم عليه الحياة فى هذا المجتمع ، ومن ثم كانت هى (علم العلوم) ، أى العلم الذى يفسر كل العلوم الأخرى ، والذى فى ضوئه يكون للتاريخ والجغرافيا والأدب ، واللغة والرياضيات والعلوم وغيرها ، معنى ، وبدونه تكون هذه العلوم وسيلة تسيطر بها البورجوازية على الجماهير الكادحة ، كما هو الحال فى المجتمعات الرأسمالية ، ويتحول المجتمع من مجتمع مثالى (نظيف) ، الى مجتمع بورجوازى (استغلالى) .

---

(١) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : « دراسة مقارنة للادارة المدرسية » (مرجع سابق) ، ص ٢٦٠ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٦١ .

ولذلك تدخل الماركسية — اللينينية فى برامج التعليم ، بطريقة مباشرة ، وبطريقة غير مباشرة ، ابتداء من السنوات الأولى للتعليم ، وحتى نهاية مراحل التعليم ، كما تستمر مدى الحياة ، من خلال برامج الاذاعة والتليفزيون ، وما تكتبه الصحف ، وما يقدمه حتى السيرك ، وما يعرض حتى فى المتاحف ، ومن خلال البرامج التدريبية المستمرة — السياسية وغير السياسية ، التى تقدم للعاملين فى المجتمع ، ومن خلال منظمات الشباب والحزب الشيوعى .

وليس معنى ذلك ، أن الماركسية — اللينينية ، تدرس — كنظرية — فى السنوات الأولى من التعليم ، وانما هى تستغل كل المواد للتمهيد لها ، فموضوعات القراءة فى السنوات الأولى ، يمكن أن تدور موضوعاتها حول التعاون والصراع ضد المستغلين ، وحول أهمية الدولة لسعادة الفرد . ومايقال عن القراءة ، يمكن أن يقال عن الجغرافيا والتاريخ وغيرهما . ويكون ذلك كله تمهيدا لتدريس الماركسية — اللينينية — كنظرية — فى التعليم العالى والجامعى .

أى أن الأساس الأيديولوجى للحياة فى المجتمع الشيوعى ، يقدم للأطفال ، منذ السنوات المدرسية الأولى ، بما يتفق ومراحل نموهم ، سواء فى المدرسة ، وفى المنظمات المدرسية وغير المدرسية ، التى يحتكون بها ، ومن خلال برامج النشاط — المدرسى وغير المدرسى — التى يشتركون فيها .

فالجهاز التعليمى فى المجتمع الشيوعى ، ليس قاصرا على المدرسة وحدها ، وانما هو يضم كل أجهزة الدولة ، ولذلك فالتعليم فيه « واسع فى مفهومه وتطبيقه . وهو يضم كل الجهاز الثقافى ، وكل الهيئات التى يمكن أن تؤثر كثيرا أو قليلا فى عقول الصغار والكبار . ويشمل ذلك الجهاز ، المدارس ، من دور الحضانة ، الى الجامعات والمعاهد العليا ، كما يشمل عددا كبيرا من المدارس ، التى تهيىء تدريبا مهنيا ، على مستويات مختلفة — كل هذا بجانب الصحف والمجلات الدورية والكتب والمكتبات ، ووسائل الاتصال المختلفة ، كالراديو والتليفزيون ، وهو لا يغفل أيضا أمر الهيئات الأخرى ، كالمسرح والسيرك والملاعب والنوادى والمتاحف . كما يضع فى الاعتبار كل الانتاج الموسيقى والفنى والعلمى ، ويعتمد اعتمادا كبيرا على منظمات الأطفال والشباب » (١) .

---

(١) دكتور وهيب ابراهيم سمعان : دراسات فى التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ١٤٩ .

ومن أجل هذا الربط الكامل بين الأيديولوجيا والتربية فى المجتمع الشيوعى ، وهذه التنمية الأيديولوجية المستمرة فى هذا المجتمع ، بما يتفق والماركسية — اللينينية ، وذلك الفهم الواسع الشامل لمفهوم التربية ، واخضاع كل وسائلها لسيطرة الدولة ، توجهها فى حزم — كان ذلك الفهم الخاطىء الشائع ، الذى يرى فيه البعض أن الأيديولوجيا لا ترتبط بالتربية الا فى المجتمع الشيوعى ، شأنه فى ذلك شأن المجتمعات الديكتاتورية أو الاستبدادية .

٣ — الاهتمام بالنظام والتربية الخلقية : وقد رأينا فى تقديمنا للأيديولوجيا والتربية فى المجتمع الشيوعى ، فى هذا الفصل ، أن (النظام) هو العمود الفقرى للأيديولوجيا الشيوعية ، كرد فعل للفوضوية الغوغائية ، التى تعيشها أوربا منذ ثورة الاصلاح .

والمقصود بالنظام فى الماركسية — اللينينية ، هو احترام القيادة ، وعلى رأس هذه القيادة ، الحزب الشيوعى (الصفوة المختارة) والدولة ، واحترام القيادات الأصغر ، لا من أجل ذواتها ، بل لأنها تستمد هيبتها ونفوذها من القيادة العليا ، فالقيادة العليا تتجسد فيها ، أو بعبارة أخرى ، انها هى التى تنفذ ما تأمر به هذه القيادة العليا .

والولاء للسلطة أو الخضوع لها ، وكذا الولاء للدولة ، واحترام القانون الذى تضعه السلطة أو الدولة ، قد يبدو منافيا للحرية ، ولكنه من وجهة نظر (المادية الجدلية) هو الحرية ذاتها ، فان « القوانين هى شروط الحرية » ، « والواجبات الأسرية المفروضة على الشخص ، بحكم عضويته فى الأسرة ، أو الواجبات المفروضة عليه بحكم عضوية الفرد فى المجتمع أو الدولة ، لا تعد تحديدا أو تقييدا للحرية ، وانما هى تجسيد لهذه الحرية » . « وطاعة قوانين الدولة أو الأسرة ، هى طاعة المرء لنفسه ، وهى التحقق الفعلى لحريته » (١) .

فالدولة فى نظر هيجل Hegel — صاحب التأثير الأكبر فى الماركسية — « هى الله . وباسم هذا الشىء المبهم ، غير المحسوس ، يجب على ملايين البشر أن يعدوا أنفسهم للعمل ، وتحمل الآلام ، وتجرع غصص الموت » (٢) .

---

(١) عبد الفتاح الديدى (مرجع سابق) ، ص ٦٧ .
(٢) هـ . ا . ل . فشر (مرجع سابق) ، ص ٢٠٣ .

والحرية - فى نظر هيجل - ليست أن يفعل الانسان ما يحلو له ، لأنها بهذا الفهم خالية « من أى معنى أخلاقى . وانما الحرية عنده قدرة المرء على تحقيق ذاته ، وليست الذات أنا محضا ، وانما هى من الوجهة العينية شخصية ، ذات ميول وقدرات محدودة . ويتوقف كنه هذه الميول والقدرات تماما ، على ما يتلقاه الفرد ، من المجتمع الذى يعيش فيه ، من تدريب وتعليم . واذن فأول خطـوة نحـو معرفة المرء لذاته ، وتثقيفه لذاته ، هى اعتراف المرء بانتمائه الى مجتمع متطور تاريخيا » . « فالشخص الحر ، هو ذلك الذى يعرف كيف يفرض بنفسه على نفسه ، تلك الواجبات والمسئوليات ، التى تحملها اياه الدولة ، وهى - فى نظر هيجل - أعلى النظم الاجتماعية » (١) .

ومن هنا كان الاهتمام بتعليم (النظام) فى المجتمع الشيوعى منذ الصغر ، وكان الاهتمام بالتربية الخلقية ، والمقصـود بالتربية الخلقية فى النظام الشيوعى ، هو تعلم الأخلاق الشيوعية ، المتفقة مع (المـادية الجدلية) ، من شفقة ورحمـة ، وعطف على الصغير ، واحترام للكبير ، وتعاون فى بناء المجتمع ، وحب للعمل والعمال ، وتأييد للكادحين فى كل مكان ، وكراهية للاستغلال والمستغلين ، وتعاون للقضاء عليهم ، واعلاء للعقـل ، واحتقار للدين ، الذى يعـد - فى نظر الشيوعية - (أفيون الشعوب) ، بتعليمه النوم والتكاسل ، سعيا وراء (وهم باطل) ، هـو (خلاص الروح) .

فالمدارس - كل المـدارس - تسـير على أسـاس قواعـد معينـة للسـلوك ، يجب أن يتصرف التلاميـذ على أسـاسها ، فيتعلمون كيف يعـاملون مدرسيهم ، ويؤدون واجباتهم المنزلية ، ويعـاملون زملاءهم الكبار والصغار ، ويساهمون فى حفظ النظام فى الفصل ، والنظام العام فى المدرسـة .

فالعطف على الصغير ، واحترام الكبير ، والتعـاون مع الزميل ، واحترام القـوانين ، هى (النظـام) الذى تلتزم به التربية الخلقية فى المدرسة ، والمدرس ينفذ هذا النظام ، والادارة تؤيده فى ذلك وتعضده ، والمجتمع يرضى عنه ، والحزب يحميه ، واللوائح والقوانين تضمن له ذلك كله رسميا .

---

(١) عصر الأيدولوجية (مرجع سابق) ، ص ٩٩ ، ١٠٠ .

ومنظمات الشباب ، فى أوقات الدراسة وفى غير تلك الأوقات ، تتمم عمل المدرس ، أو بتعبير أصح ، تثبته وتؤكده ، وتدرب عمليا عليه ، حتى يصير (النظام) ، جزءا من شخصية المتعلم .

والثواب والعقاب من الوسائل الفعالة التى يلجأ اليها فى التربية الخلقية وتعليم النظام ، فى المجتمع الشيوعى ، ومن أهم وسائل الثواب والعقاب ، الحصول على (الرضا الجماعى) ، أو (الانكار الجماعى) ، والتصعيد فى منظمات الشباب المختلفة ، أو العزل منها ، وللعزل منها آثار خطيرة ، تمس مستقبل الطفل كله ، لأنه قد يؤدى الى تحريم انضمامه الى الحزب الشيوعى بعد الكبر ، ولذلك من الآثار الخطيرة ما هو معروف .

كذلك من وسائل العقاب ، عدم الانتقال من صف دراسى الى آخر ، حيث « تنال درجات السلوك عادة ، أهمية بالغة فى حياة التلميذ ، تفوق أهمية الدرجات التى يحصل عليها فى النواحى الأكاديمية ، فقد يعيد العام الدراسى ، اذا ما فشل فى الحصول على درجة مقبولة فى السلوك » (١) .

أما العقاب البدنى ، فهو محرم تماما فى التربية الشيوعية ، وربما كان هذا العقاب البدنى — اذا قورن بألوان العقاب الأخرى السابقة — أخف منها ، وأشد وطأة .

والهدف من تعليم النظام ، والاهتمام بالتربية الخلقية على النحو السابق ، هو أن يشب الصغير وقد (تشرب) التقاليد الشيوعية ، وتحلى بأخلاقها ، وعرفها نظريا ، كما مارسها عمليا ، مما يسهل للدولة والحزب مهمتهما ، فى وضع الخطط وتنفيذها ، دون مقاومة أو معارضة .

ولذلك « تعد التربية الخلقية فى الدول الاشتراكية موضوعا مناسبا للبحث والتجريب والنشر عنها ، وبذلك لا تقل أهمية البحث فيها ، عن أهمية البحث فى طرق التدريس أو المناهج ، أو غيرها من المجالات التربوية المعروفة » (٢) .

٤ — الاهتمام بالتنمية المادية : والتنمية المادية ، هدف الأهداف

---

(١) دكتور وهيب سمعان ، ودكتور محمد منير مرسى (مرجع سابق) ، ص ٧٤ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٧٤ .

فى الماركسية — اللينينية ، كما سبق عند الحديث عن (الفكرة الشيوعية) ، و (الشيوعية والتربية) ، وعند تقديمنا (للسمات العامة للتعليم فى المجتمع الشيوعى) ، فى هذا الفصل . فالتنمية المادية هى محور الحياة فى (المجتمع المثالى) ، الذى تنشده الماركسية — اللينينية ، وهى الوسيلة لتحقيق قوة هذا المجتمع ، لتمكينه — بعد ذلك — من السيطرة على العالم ، ودحر الرأسمالية والاستغلال فى كل مكان .

ولا تتحقق تلك التنمية المادية — فى نظر الشيوعية — فى القرن العشرين — دون الاهتمام بالعلم والتكنولوجيا ، ولذلك يلفت النظر فى المجتمع الشيوعى « ما للعلم من منزلة ، فهو بعد الماركسية — اللينينية كلمة تفعل فعل السحر ، وكلمة (علمى) كلمة تستهوى جميع العقول ، ولكن العلم يجب أن يكون بطبيعة الحال هو (العلم الحق) ، لا (العلم الزائف) ، المنتشر فى كثير من ميادين البحث فى (البلاد البورجوازية) . يجب أن يكون علما يهدف الى تحقيق مصالح (الشعب)، لا (علما من أجل العلم وحده) » . « يضاف الى هذا ، أنه يجب أن يكون (علما وطنيا) ،أى علما يبغى خدمة الوطن » (١) .

ويرى كومبز أن « الاتحاد السوفيتى والدول الاشتراكية الأخرى فى أوربا » قد « ذهبت الى أبعد مما استطاعت الدول الغربية أن تصل اليه ، فى تحطيم العوائق المصطنعة ، التى أبقت على الانفصال غير الصحى ، بين التعليم المدرسى والتعليم غير المدرسى ، لفترة طويلة » ، وأن « الأنظمة التعليمية فى هذه الدول ، قد أوجدت وابتدعت ، علاقة وثيقة جدا ، بين العمل والدراسة » (٢) .

فالعلم فى المجتمع الشيوعى ليس علما للعلم ، وانما هو علم للمجتمع ، وهو ليس لمجرد المتعة ، وانما هو علم له وظيفة فى النهوض بالبلاد .

ومعنى ذلك أن الهدف النهائى لهذا العلم ، هو أن يتحول الى (تكنولوجيا) تغير وجه المجتمع ، وتترجم الآمال الى واقع ، وقد كان

---

(١) جورج كاونتس (مرجع سابق) ، ص ٢٥٣ .

(٢) ف . كومبز : أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر — ترجمة الدكتور أحمد خيرى كاظم ، والدكتور جابر عبد الحميد جابر — دار النهضة العربية — ١٩٧١ ، ص ٢٣٤ ، ٢٣٥ .

ماركس ، ينظر الى « التكنولوجيا ، على أنها القوة الكبرى فى التاريخ »(١) ، ولذلك ما أن سيطر لينين على السلطة ، حتى عمل على « التخلص من التخلف التكنيكى الاقتصادى للبلاد ، والتوصل الى مستوى أعلى من التطور ، فى قوى الانتاج » (٢) ، كما عمل على الربط بين المدرسة والحياة ، أو بين النظرية والتطبيق ، وعلى الاهتمام بالعمل المنتج فى المدرسة ، واهتم بربط المدرسة — والجامعة — بالمزارع والمصانع ، وغيرها من المؤسسات الاجتماعية — وكان ذلك هو أساس فكرة التعليم البوليتكنيكى ، الذى صار من أوضح سمات التعليم فى المجتمع الشيوعى .

ولذلك نجد فى برامج التعليم فى المجتمع الشيوعى ، اهتماما واضحا بدراسة العلوم والطبيعيات والهندسة ، وتطبيقات هذه العلوم فى مجالات الصناعة والزراعة ، وفى مختلف المؤسسات الانتاجية .

كما نجد التخطيط للتعليم ، من أوضح سمات التعليم فى المجتمع الشيوعى ، فمعاهد التعليم لا تنشأ جزافا ، وانما هى تنشأ وفق مخطط قومى عام للتنمية ، بحيث يتخرج الخريجون ، ولكل منهم دور يقوم به ، وقد أعد له . ويشير بروكوفييف Prokofiev — فيما يتصل بالاتحاد السوفيتى — الى أن « تعداد طلاب الجامعات والكليات السوفيتية ، تحدده متطلبات الاقتصاد القومى من الأخصائيين » ، حيث « تخطط البلاد ، لعدد المصانع الجديدة ، وطاقاتها وأماكنها وأنواعها ، كيميائية أو هندسية ، أو غير ذلك » . « وبذلك يكون من السهل تحديد عدد الاخصائيين المطلوبين » (٣) .

ومعنى ذلك أن التخطيط للتعليم يتم ، قبل سنوات من الحاجة الفعلية الى القوى البشرية فعلا .

---

(١) كلارك كير (مرجع سابق) ، ص ١٣٥ .

(٢) ل. أ. ليونتيف : الموجز فى الاقتصاد السياسى — ترجمة أبوبكر يوسف — مراجعة ماهر عسل — من سلسلة (من الفكر السياسى والاشتراكى) — دار الكاتب العربى للطباعة والنشر — ١٩٦٧ ، ص ١٩٣ .

(3) PROKOFIEV, M.A. : «The Soviet Higher School» — Chapter One from : HIGHER EDUCATION IN THE U.S.S.R., UNESCO ; Educational Studies and Documents, No. 39, 1961, p. 10.

ولذلك كان التوسع فى خطط التنمية المختلفة ، يقابله توسع آخر فى خطط التعليم ، وفى أنواع معينة من التعليم ، تتطلبها خطط التنمية ، فالمجتمع الشيوعى يستطيع ، من خلال تخطيطه للتعليم - على حد تعبير هاربيسون ومايرز - « انتاج مختلف أنواع الأفراد العلميين والمهنيين والاداريين ، اللازمين للمجتمع الشيوعى » (١) ، والقادرين على خلق « مجتمع صناعى متقدم ، يسعى الى أن يجعل صوته مسموعا فى العالم كله ، والى أن ينشر أيديولوجيته » (٢) .

وقد وضع البلاشفة فى الاتحاد السوفيتى ، بعد الثورة البلشفية (الشيوعية) به ، نصب أعينهم - كما سنرى - « التخلص من التخلف التكنيكى الاقتصادى للبلاد ، والتوصل الى مستوى أعلى من التطور فى قوى الانتاج » (٣) ، وذلك بهدف تحويل « روسيا الزراعية المتخلفة ، الى قوة عالمية قيادية » (٤) ، ولذلك كان للبلاشفة - على حد تعبير هاربيسون ومايرز - « استراتيجية واضحة ، لتنمية الموارد البشرية » ، وكان « للتعليم العلمى والتكنيكى أولوية تامة ، وربما كانت أعلى منها فى أى نوع آخر من المجتمعات » (٥) ، كما كان اهتمامهم موجها بالدرجة الأولى ، الى التعليم العالى عموما ، فوصل عدد الطلاب به سنة ١٩٣٩ الى ما « يزيد على ما كان لدى ٢٢ دولة أوربية ، مضافا اليها اليابان » (٦) ، والى التعليم الفنى خصوصا ، فأصبح « يتخرج فى الاتحاد السوفيتى من المهندسين ، ما يزيد ٣ مرات ، عما فى الولايات المتحدة » (٧) مثلا .

كما أن تلك التنمية المادية تستدعى نوعا آخر من التعليم ، هو

---

(١) فردريك هاربيسون ، وتشارلزا . مايرز (مرجع سابق) ، ص ٢٤٧ .

(2) HARBISON, FREDERICK and MYERS, CHARLES A. ; Op. Cit., pp. 156, 157.

(٣) ل. أ. ليونتيف (مرجع سابق) ، ص ١٩١ .

(٤) ف . يليوتن : التعليم العالى فى الاتحاد السوفيتى - ترجمة محمود حشمت - دار يوليو للنشر ، ص ٩ - من المقدمة .

(5) HARBISON, FREDERICK and MYERS, CHARLES A ; Op. Cit., p. 179.

(6) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 318.

(٧) أوليغ بيسار جيفسكى : لمحة عن العلم السوفيتى - دار الطبع والنشر باللغات الأجنبية - موسكو ، ص ٨ .

تعليم الكبار ، فلا تنتهى علاقة الانسان بالتعليم ، فى المجتمع الشيوعى ، بمجرد حصوله على (الشهادة) ، والتحاقه بالعمل ، بل ان هذه العلاقة تستمر وتتنوع .

فهناك محو الأمية ، بالنسبة لمن فاتتهم فرص التعليم فى الماضى ، وتكون تلك الظاهرة مألوفة أول سيطرة الشيوعيين على الحكم ، ولكن جهدهم فى نشر التعليم العام — كما سنرى — يقضى عليها ، بمرور الوقت .

وهناك محو الأمية السياسية ، من خلال نشاط الحزب الشيوعى .

وهناك الجامعات ، للراغبين فى تعليمهم العالى ، خاصة العمال والفلاحين — كما سنرى .

وهناك الجامعات أيضا ، للتجديد العلمى المستمر لقوى الشعب العاملة ، وذلك بهدف « تحقيق مزيد من التقدم العلمى والتكنولوجى ، وتزويد الشعب العامل بالمعلومات العلمية . ولذلك فان تلاؤم التقدم العلمى والتكنولوجى ، يجعل من الضرورى تعليم العلماء والتكنولوجيين ، ورفع المستويات الثقافية التكنيكية لكل العمال .

وهذه العملية الموضوعية ، تقوم بها معا — وتدفعها بقوة — وفقا لعمل مخطط — الحكومة ، والهيئات الاجتماعية ، بما فيها الجامعة » . « وهناك العديد من الكليات والجامعات ، التى تكون جامعات شعبية — علمية وتكنولوجية » .

« وتقوم هذه المنظمات ، والمؤسسات الأخرى المماثلة ، التى ترعاها الجامعات والكليات ، بتقديم المعلومات ، حول أحدث التطورات ، فى مختلف فروع العلم والانتاج ، وفقا لأحدث القواعد العلمية » (١) .

٥ — العناية بالمدرسة العامة ، وتحريم المدارس الخاصة : والمقصود بالمدرسة العامة ، هو تلك المدرسة الموحدة ، المفتوحة الأبواب للجميع ، يغترفون من علمها ما يشاءون بالمجان ، ما دامت امكانياتهم تتحمل ذلك ، وما دامت أمكانيات المجتمع المادية تتحمل ذلك أيضا ، بلا أى تفريق ، بسبب النوع (ذكر وانثى) أو الجنس ، أو المركز الاجتماعى أو

---

(١) ف . يليوتن (مرجع سابق) ، ص ٢٦ .

الاقتصادى ، أو مستوى الذكاء ، ولذلك قلما نجد فى المجتمع الشيوعى ، مدارس للموهوبين مثلا ، كما هو الشأن فى المجتمعات الأخرى ، وانما يترك الموهوبون ليتلقوا تعليمهم مع زملائهم ، فى فصولهم ومدارسهم العادية ، ولذلك نجد مدارس الموهوبين ، قاصرة على الموهوبين « فى الفنون والتربية البدنية ، وما الى ذلك » (١) — فقط .

كذلك لا نجد فى المجتمع الشيوعى (فيما عدا بولندا) ، مدارس للبنين ، وأخرى للبنات ، وانما تجلس البنت ، بجانب الولد ، فى كل مراحل التعليم ، كما يشتركان معا فى مختلف ألوان النشاط ، فى داخل المدرسة وخارجها ، ويشتركان معا فى منظمات الشباب ، وترقى البنت الى المراكز القيادية فى هذه المنظمات — كالفتى — اذا أثبتت كفايتها ومقدرتها ، وتوفرت فيها الشروط اللازم توفرها فى قيادة هذه المنظمات .

ومما يلفت النظر فى هذا المجال ، وجود بنين فى مدارس الممرضات مثلا ، ووجود بنات فى كليات الزراعة والهندسة . ورغم أن ذلك كله لم يؤد الى مساواة تامة بين الجنسين فى فرص التعليم ، وفى فرص العمل المختلفة ، كما تنشد الماركسية — اللينينية ، بسبب عوامل خارج النظام التعليمى ، لسلطان التقاليد فى بعض البلاد ، أو فى بعض المناطق ، الا أن البلاد الشيوعية قد حققت فى ذلك تقدما كبيرا ، والأيام وحدها كفيلة بتحقيق الباقى ، طالما ظل ذلك من العقيدة الشيوعية ، ترضى عنه الدولة والحزب ، ويعملان على تحقيقه .

كذلك لا نجد فى المجتمع الشيوعى ، أثرا للمدارس الخاصة ، وذلك لأنها توحى بالطبقية ، ومن المبادىء الأساسية فى الفلسفة الشيوعية ، القضاء على الطبقية .

كذلك لا توجد فى المجتمع الشيوعى مدارس دينية ، وذلك لأن الشيوعية ، تقوم على تنمية النظرة المادية فى النفوس ، وتعتبر الدين (مخدرا) للشعوب ، كما ترى أن « الواجب الحقيقى للانسان ، تغيير الحقيقة الى شىء أفضل ، وليس مجرد الحصول على الخلاص الروحى » . « وهناك حملات ضد تدريس الدين من وقت الى آخر فى معظم الدول الاشتراكية ، وغرضها الأساسى ، إستبدال الدين بمعيار اخلاقى آخر ،

---

(١) دكتور وهيب سمعان : التعليم فى الدول الاشتراكية (مرجع سابق) ، ص ٩٥ .

معيار اجتماعى ، يقول ان ما ينفع الانسان اجتماعيا ، هو المعيار الصحيح » (١) .

وفى البلاد الاشتراكية المتطرفة أو الشيوعية ، التى لا يزال للكنيسة سلطان فيها ، ولها مدارسها ، كما هو الحال فى بولندا ، التى لا تزال بها « قلة من المدارس الخاصة ، التى تديرها الكنيسة وبعض الهيئات الخاصة » (٢) ، نجد هذه المدارس « توضع تحت اشراف وزارة التربية والتعليم ، شأنها فى ذلك شأن المدارس العامة » (٣) ، تمهيدا للقضاء على الدين فيها ، وضمها الى النظام التعليمى العام ، عندما تتهيأ لها الظروف.

وتسعى البلاد الشيوعية الى فتح أبواب المدارس والجامعات لأبنائها ، خاصة العمال والفلاحين ، الا أن ظروفها المادية ، ودرجة التقدم الذى أحرزته ، والمستوى الاقتصادى الذى وصلت اليه ، هو الذى يتحكم فى امكانية تحقيق هذا الهدف .

كذلك تسعى البلاد الشيوعية الى مد فترة التعليم الالزامى الى أطول فترة ، تتحملها أمكانيات البلاد ، غير أن اختلاف الظروف الاقتصادية بين البلاد الشيوعية ، يجعل طول فترة التعليم الالزامى يختلف من بلد شيوعى الى آخر ، وهى تصل الى عشر سنوات فى ألمانيا الشرقية (من سن ٦ — ١٦) (٤) ، بينما لا تتعدى نفس السنوات العشر فى الاتحاد السوفيتى مؤخرا (من سن ٧ — ١٧ سنة) . وتصل هذه المرحلة الالزامية ، الى أقل مستوى لها — من حيث الطول — فى يوغوسلافيا ، حيث لا تتعدى أربع سنوات (من سن ٧ — ١١ سنة) (٥) .

ولكن هذه البلاد تسعى جميعا الى مد فترة التعليم العام الالزامى لأبنائها ، الى أطول فترة ممكنة ، عندما تتحمل امكانياتها ذلك .

والهدف من الاهتمام بهذه المرحلة فى البلاد الشيوعية على هذا

---

(١) المرجع السابق ، ص ٤٥ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٨٥ .

(٣) دكتور عبد الغنى عبود : « الايديولوجيا والتربية » (مرجع سابق) ، ص ٢١٠ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٢٨١ .

(٥) دكتور وهيب سمعان : التعليم فى الدول الاشتراكية (مرجع سابق) ، ص ٢٢ .

النحو ، هـو التنمية الأيديولوجية (السمة الثانية) ، والتنمية المـادية (السمة الثالثة) ، معا ، بالنسبة للمواطنين الصغار ، حتى ينضم كل واحد منهم عند الكبر ، الى (المجتمع الجديد) ، (انسانا جديدا) ، قادرا على الحياة فيه ، والمشاركة فى صنعه والنهوض به ، وفق التعـاليم المـاركسـية ــ اللينينية .

ولذلك يسير الاهتمام بهذه المرحلة الالزامية من التعليم ، جنبا الى جنب مع محو الأمية بالنسبة للكبار ، الذين فاتتهم الفرصة فى المـاضى .

منظمات الشباب فى المجتمع الشيوعى

من الخطأ كل الخطأ ، النظر الى النظـام التعليمى فى المجتمـع الشيوعى ، يشكل منفصل أو مستقل عن نظام الحياة فى هذا المجتمع ، ومؤسساته المختلفة ، فكل ما فى المجتمع الشيوعى ، من مؤسسات ونظم وقوانين ، تحت سيطرة الدولة والحزب الشيوعى ، يحددان خط سير المجتمع ككل ، وينعكس ذلك الخط ، على كل المؤسـسـات والأجهـزة فنجدها تسير فيه ــ بما فى ذلك أجهزة التعليم ومؤسساته ، سواء فى ذلك التعليم المدرسى المباشر ، والتعليم غير المباشر خارج المدرسة .

واذا كان للراديو والتليفزيون والمسارح والصـحف وغيرها ، دور غير مباشر فى عملية التربية الشيوعية ، فان لمنظمات الشباب دورا مباشرا ، فى هذه العملية ، بحيث لا يمكن اغفال الحديث عنها ، عند الحـديث عن نظام التربيـة فى أى مجتمع شيوعى ، لأنهـا تتغلغل فى حيـاة المدارس والجامعات ، تغلغل الحزب الشيوعى فى حياة المجتمع ــ ومن هنـا كانت أهميتها فى نظم التعليم الشيوعية .

ومنظمات الشباب فى المجتمع الشيوعى جزء من التنظيم السياسى الكبير (الحزب الشيوعى) الذى يوجـه الحيـاة العـامة فى المجتمـع الشيوعى ، ومن ثم كانت هذه المنظمات هى حلقة الوصـل بين الحاضر والمستقبل ، وحلقة الوصـل ــ فى الوقت ذاته ــ بين التعليـم وحركة المجتمـع .

ولذلك كان مما يلفت النظر فى منظمـات الشـباب فى المجتمـع الشيوعى ، أنها متصـلة بمراحل التعليم ، فمنظمات (البيونيرز) ، يبدأ الالتحاق بها ، بمجرد الالتحاق بالمدرسة ، ويستمر الالتحاق بها ، حتى انتهاء الطفل من دراسته بمرحلة التعليم الالزامى .

وبانتهاء الطفل من دراسته الالزامية ، وانتقاله الى المرحلة التاليـة من التعليم ، ينتقل تلقائيا الى منظمـة أخرى من منظمـات الشـباب وهكذا ، وما أن ينتهى من تعليمه ، حتى يلتحق بالحزب الشيوعى . وكل ما يشترط للالتحاق بمنظمة من منظمات الشباب ، هو أن يكون الطفل — أو المراهق — ملتزما بآداب المنظمة ، مشـاركا فى نشـاطها ، متجاوبا مع أهـــدافها .

ويعتبر نشاط منظمات الشباب ،هو المجال ،الذى تظهر فيه القيادات السياسية منذ الصغر ، والتى يتاح لها — غالبا — أن تصقل ، حتى تتولى أدوارا قيادية فى الحزب الشيوعى ، فيما بعد .

والهدف من اهتمام المجتمع الشيوعى بمنظمات الشباب ، هو بناء الجيل الجديد ماركسيا ، وهى شبيهة بمنظمات الكشافة في المجتمعـات الغربية ، الا أن الكشافة فى الغرب محدودة ، قاصر نشاطها على فئات قليلة من الأطفال والشباب ، كما أنهـا تهـدف الى تعليم الاعتمـاد على النفس وما الى ذلك ، أما منظمات الشباب فى المجتمع الشيوعى ، فهى تضم كل الأطفال والشباب تقريبا ، فيما عدا قلة قليلة منهم ، لأسباب مختلفـــة .

والالتحاق بهذه المنظمات فى المجتمع الشيوعى ، اختيارى من الناحية الرسمية ، الا أنها فى الواقع ، تكاد أن تكون مفروضة أو اجبارية ، وذلك لأنها تستهوى الصغار ، بتنوعها ، وبما تقدمه السلطات لها من امكانيات للقيام بألوان النشـاط الرياضى والاجتماعى والثقافى المختلفة ، ثم أن التدرج فيها هو الطريق الى الالتحاق بالمنظمة الأم بعـد الكبر ، وهى (الحزب الشيوعى) ، الذى يضمن للمنضمين اليه ، الأمن والطمـأنينة والترقى ، في المجتمع الشيوعى .

وتقوم منظمات الشباب بألوان مختلفة ومتنوعة من النشـاط فى الفصل ، وفى المدرسـة ، وفى المجتمع ، فهى التى تقوم بتنظيم الفصل ، وحفظ النظام فى المدرسة ، وتدير الجمعيات المدرسية المختلفة ، كما أنها تشارك فى المحافظة على المجتمع وبنائه ، من خلال ما تقوم به من ألوان نشاط ، مثل كنس الشوارع وغرس الأشجار وغيرها . كما أنهـا تعـود التلاميذ على النظـام والطاعة ، من خـلال ألوان النشـاط الاجتمـاعى والرياضى ، التى تقوم بها ؟ ومن خلال ما تعقده من اجتماعات وحلقـات

بحث ، ومناقشة للمشكلات الخاصة والعامة ، ومن خلال ما تقوم به من استعراضات وغيرها .

اى أن لهذه المنظمات فى المجتمع الشيوعى أدوارا ثقافية وسياسية واجتماعية ورياضية وأخلاقية ، يعتبر التفوق فيها ، واظهار الولاء للنظام ، والالتزام بالأخلاق الشيوعية ، أساسا يتم عليه الترقى الى المناصب القيادية بها – مما يعتبر فى حد ذاته أكبر حافز للعمل الجاد بها .

وتنقسم منظمات الشباب – فى المجتمع الشيوعى – الى نوعين أساسيين ، هما :

(أ) **منظمات الأطفال** : التى تقبل الأطفال مع التحاقهم بالمدارس ، ويستمرون بها حتى سن الرابعة عشرة ، أو الخامسة عشرة – سن الانتهاء من المدرسة الالزامية غالبا .

(ب) **المنظمات الكبرى** : وتقبل المراهقين ، الذين ينتقلون اليها من منظمات الأطفال ، فى سن الرابعة عشرة ، أو الخامسة عشرة ، تلقائيا ، بمجرد انتقالهم الى المرحلة التالية من التعليم ، ويستمرون بها ، حتى سن الخامسة والعشرين تقريبا – حيث ينضمون الى الحزب الشيوعى .

ويشترط فيمن ينضم اليها ، أن يكون قد حصل على سجل طيب فى عمله فى منظمات الأطفال ، سواء فى عمله المدرسى فى مرحلة التعليم الالزامى ، أو فى سلوكه المدرسى العام ، أو فى مساهمته مع زملائه ، وتعاونه معهم ، فى نشاطهم فى المنظمة .

وتعتبر هذ المنظمات الكبرى امتدادا لمنظمات الأطفال ، اذ تقوم على تنمية كل ما يتعلق بالنواحى العقلية والبدنية والجمالية والخلقية والاجتماعية ، فى حياة المراهقين والشباب ، ومتابعة نموهم ، فى هذه المجالات ، مع ترقية الممتازين منهم ، الى المناصب القيادية ، وتصفية الخاملين ، واخراجهم من صفوف هذه المنظمات . الا أن هذه المنظمات، يغلب عليها الطابع السياسى ، عكس منظمات الأطفال .

وقد تسبق هاتين المنظمتين الأساسيتين للشباب فى البلاد الشيوعية ، منظمة أصغر ، للأطفال دون سن المدرسة ، كمنظمة أبناء أكتوبر (الأكتوبرست) Octoberists فى الاتحاد السوفيتى – كما سنرى عند الحديث عن منظمات الشباب فى الاتحاد السوفيتى .

رابعاً : نظام التعليم فى المجتمع الشيوعى

فى حدود هذه السمات العامة للتعليم فى المجتمع الشيوعى ، يمكن الحديث عن نظام التعليم فى هـذا المجتمع ، فنراها تنعكس على ادارته وتمويله ومراحله ، واعداد المعلمين به .

(١) ادارة التعليم وتمويله :

ادارة التعليم فى المجتمع الشيوعى ادارة مركزية حازمة ، لا تعرف التنوع والمرونة ، ولا تسمح بهما ، وانما هى تهدف الى التوحيد والدمج، وصب مختلف المواطنين فى قالب واحد ، هو الذى تراه الدولة والحزب الشيوعى ، والذى يخلق أنماطا معينة من المواطنين ، وكادرات علمية وفنية معينة ، يحتاج اليها المجتمع فى تطوره .

وتدير الدولة التعليم وتشرف عليه فى المجتمع الشيوعى ، من خلال وزارة أو أكثر ، فقد تشرف عليه وزارة واحدة ، كما هو الحال فى رومانيا والمجر وبلغـاريا ، حيث تشرف تلك الوزارة على كل أنواع التعـليم ومراحله ، وقد تشرف عليه وزارتان ، أحداهما للتعليم دون العـالى ، والثانية للتعليم العالى ، كما هو الحال فى الاتحاد السوفيتى وبولندا ، وقد تشترك فى الاشراف عليه وزارات أخرى ، غير هاتين الوزارتين ، كما هو الحال فى ألمـانيا الديموقراطيـة ، حيث توجـد وزارة للاشراف على المدارس الصناعية ، وقد تشترك غير هذه الوزارات ، فى الاشراف على بعض أنواع التعليم ، فتشرف وزارة الصحة مثلا على دور الحضانة ، وتشرف وزارة الشئون الاجتماعية على رياض الأطفال ، وتشرف وزارة الصحة على كليات الطب ، ووزارة الزراعة على كليات الزراعة والغابات ، وتشرف وزارة الصناعة على كليات الهندسة ، وهكذا ، كما قد تشرف المصانع والمزارع الجماعية على بعض مدارس الحضانة ورياض الأطفـال (أبناء العاملات بها) ، وهكذا .

وقد تتجمع كل شئون التعليم ، المباشر وغير المباشر ، فى وزارة واحدة ، كما هو الحال فى تشيكوسلوفاكيا والمجر ، كما سنرى فيما بعد .

الا أن هذا التنوع فى الاشراف على المدارس والمعاهد والمؤسسات التعليمية ، لا يعنى التنوع والمرونة ، لأن كل هذه الوزارات والمؤسسات والهيئات العامة ، التى تشرف على بعض المعاهد التعليمية ، انما تخضع فى تسيير أمور التعليم بها لخطة التنمية ، ولأوامر وتوجيهات الوزارات

المركزية ، التى تتلقى الأمر بدورها ، من مجلس الوزراء والحزب الشيوعى ، كما أن للحزب الشيوعى فى كل معهد تعليمى ممثلا ، يضمن تنفيذ أوامر وتوجيهات وسياسة الدولة والحزب ـ كما رأينا عند الحديث عن السمة الأولى من سمات التعليم فى المجتمع الشيوعى (١) .

وقد توجد فى حدود هـذا الاطار العام ، وحدات ادارية متعددة ، تربط بين السلطات المركزية والمدرسة ، فقد ينقسم البلد الواحد الى عدد من الجمهوريات (كالاتحاد السوفيتى) ، أو الولايات (كألمانيا الشرقية) ، فنجد بكل جمهورية ، وبكل ولاية ، وزارة للتربية والتعليم ، ووزارة أخرى للتعليم العالى ، ووزارات أخرى ذات صلة بالنشاط التعليمى كما سبق ، كالزراعة والصناعة والصحة والشئون الاجتماعية ... الخ .

وفى الوقت ذاته ، قـد نجد ادارة ـ أو ادارات ـ تعليمية ، دون مستوى هذه الوزارات ، تربط بينها وبين المدرسة ، وهكذا .

وذلك كله لا يعنى اللامركزية ، أو اسـتجابة التعليم للظـروف المحلية ، وانما هو عبارة عن تبسيط الأمور بالنسبة للسـلطة المركزية وتيسير اشرافها على التعليم ، وسيطرتها عليه ، وكل ما يتصل بالسياسة التعليمية مفروض على المدرسة ، وعلى هذه الوحدات الادارية المتعددة الدرجات والمستويات ، من السلطة المركزية ، بل ومفروض على هـذه السلطة المركزية نفسها ، من الحزب الشيوعى ومجلس الوزراء ، على المستوى القومى ، حسب خطة التنمية ، التى يضعها الحزب والدولة ، ويشرفان على تنفيذها بكل حزم ودقة ، فيما يتصل بمختلف ألوان النشاط التى يقوم بها المجتمع ، بما فيها النشاط التعليمى .

وقـد تشرف على شئون التعليم ، المبـاشر وغير المباشر ، وزارة واحدة ، تسمى بأى اسم يدل على هـذا الاشراف الواسع ، كما هو الحال فى المجر وتشيكوسلوفاكيا ، حيث يطلق عليها اسم (وزارة الثقافة) .

وتنقسم وزارة الثقافة فى المجر (٢) مثلا الى أربع ادارات رئيسية ،

---

(١) أرجع الى ص ٢٩٦ من الكتاب .

(2) RICHMOND W. K. : «Educational Planning in Hungary» — COMPARATIVE EDUCATION REVIEW ; Vol. 2, No. 2, March 1966, pp. 93 - 105.

هي : ادارة شئون التعليم ، وادارة شئون الجامعات والتعليم العالى ، وادارة شئون التعليم الفنى ، وادارة الشئون الثقافية (كالاذاعة والتليفزيون والصحافة والسينما والمسرح وغيرها) . ويشرف على كل ادارة من هذه الادارات ، مسئول كبير ، بدرجة نائب وزير .

وتعتبر كل ادارة من هذه الادارات ، قمة الهرم الادارى ، فيما يتصل بالنشاط الذى تقوم به ، اذ تتبعها ادارات متعددة ، يطلق عليها أسماء مختلفة ، وكل ادارة من هذه الادارات الأصغر ، تتبعها ادارات فرعية ، وهكذا ، حتى يصل الأمر فى النهاية الى المدرسة أو الكلية (بالجامعة) ، أو شركة الانتاج (ادارة الشئون الثقافية) ، وهكذا .

فادارة شئون التعليم تنقسم الى ادارات أساسية ، تشرف على المناهج والكتب ورعاية الأطفال وتعليم الكبار ومنظمات الشباب والتعليم البوليتكنيكى والوسائل التعليمية ، والصحة المدرسية ، وتنقسم كل منها الى ادارات أصغر ، وهكذا .

فوزارة الثقافة فى المجر ، تقوم بدور السلطة المركزية بالنسبة لشئون التعليم .

ويعتبر مثل هذا التنظيم الادارى فى المجر ، النموذج المثالى للتعليم فى المجتمع الشيوعى ، لأنه يجمع بين التعليم المباشر وغير المباشر فى ادارة مركزية واحدة ، وأن كانت البلاد الشيوعية الأخرى ، التى نجد فيها وزارات مستقلة للتربية والتعليم ، وللتعليم العالى ، تسير على هذا النظام ، غير أن الحزب الشيوعى ومجلس الوزراء فى هذه الحالة ، يقومان بدور السلطة المركزية الكبرى ، حيث يقومان بالتنسيق بين الوزارات التى تشرف على التعليم المباشر (كالتربية ، والتعليم العالى) والوزارات الأخرى ذات الصلة بالتعليم ، من قريب أو من بعيد (كالصحة والزراعة والصناعة) .

وثمة أمر يلفت النظر فى ادارة التعليم فى المجتمع الشيوعى ، وهو أن الدولة والحزب فى المجتمع الشيوعى ، لا يستبدان بالتعليم وحدهما ، وانما يلجآن فى كل أمور التعليم الفنية ، الى مجلس فنى ، من علماء التربية وأساتذة الجامعات ، قبل اتخاذ أى قرار ، أو اجراء أى تعديل .

أما تمويل التعليم فى المجتمع الشيوعى ، فهو من مسئوليات الدولة ، وميزانيته جزء من الميزانية العامة للدولة فى كل مجتمع شيوعى ، وقد يساهم الأفراد أو الهيئات فى النشاط التعليمى أحيانا ، كما هو الحال فى مدارس الحضانة ورياض الأطفال ، حيث يساهم الآباء بدفع رسوم رمزية ، وتساهم المزارع الجماعية والمصانع ببعض الأعباء المالية ، الا أنها لا تعدو أن تكون مساهمات رمزية محدودة ، ولا يمكن أن تعد مشاركة فعلية .

ويتم تحديد نصيب كل وزارة من الوزارات ، من الميزانية العامة للدولة ، فى كل بلد شيوعى ، حسب خطة الدولة العامة للتنمية ، والأعباء الملقاة على وزارات التعليم فى البلد ، ودورها الذى تقوم به فى هذه الخطة ، والنشاط الفعلى الذى تكلف بالقيام به ، وعدد العاملين بها ، وما الى ذلك . وباقرار الميزانية ، يصبح كل وزير مسئولا عن انفاق ميزانيته ، فيما خصصت له هذه الميزانية ، ويلقى الوزير بدوره ، هذه المسئولية ، على ادارات التعليم والمدارس ، التى تتولى بالفعل ، انفاق بنود هذه الميزانية ، ويحاسب على انفاقها ، حسابا عسيرا .

(ب) مراحل التعليم :

تنقسم مراحل التعليم فى المجتمع الشيوعى الى ثلاث مراحل رئيسية ، هى :

١ — مرحلة التعليم الأساسى : وهى تعد الوحدة الرئيسية فى كل نظام تعليمى شيوعى ، وهى مرحلة الزامية ، تتم فى مدرسة موحدة شاملة (لا فى مدرستين : ابتدائية واعدادية أو متوسطة ، مثلا) ، ويختلف طولها حسب الظروف الخاصة بكل مجتمع شيوعى ، وهى تتراوح فى طولها بين سبع سنوات ، وعشر سنوات (بين سن السادسة أو السابعة ، والخامسة عشرة أو السادسة عشرة — فيما عدا ألبانيا — التى تنتهى هذه المرحلة فيها عند سن الرابعة عشرة) .

وقد تنقسم هذه المرحلة الموحدة الى أقسام (قسم أدنى وقسم أوسط وقسم أعلى) ، الا أن هذا التقسيم يعد تقسيما داخليا ، فى حدود المدرسة الأساسية .

وقد توجد مدارس خاصة للمعوقين فى بعض البلاد الشيوعية ، وقد توجد مدارس — أو فصول — خاصة للموهوبين فى التربية البدنية

والفنون ، وان كانت مدارس الموهوبين بصفة خاصة ، تلقى معارضة فى المجتمع الشيوعى ، كما رأينا عند حديثنا عن السمة الخامسة من سمات التعليم فى المجتمع الشيوعى (١) ، **لأنها توحى بالتفرقة بين المتعلمين وتغرس الطبقية فى النفوس ، وتحول دون التعاطف بين أبناء المجتمع الواحد ، ودون أخذ القوى بيد الضعيف** ، ولذلك نجد فصول الموهوبين والمتفوقين ، لا زالت تفتح على أساس تجريبى صرف ، فى المجتمعات الشيوعية التى تفتحها .

٢ - المرحلة الثانوية : وهى المرحلة الثانية من مراحل التعليم فى المجتمع الشيوعى ، والتالية لمرحلة التعليم الالزامى ، ويلتحق بها غالبية المنتهين من المدرسة الأساسية (الالزامية) ، تمهيدا لضمها الى المرحلة الالزامية من التعليم ، بينما يتجه القليلون الى العمل ، وبمقدور هؤلاء القليلين الذين يلتحقون بالعمل ، ولا يواصلون تعليمهم الثانوى بطريقة نظامية ، أن يواصلوه بطرق متعددة ، منها نظام الدراسات المسائية ، ونظام الدراسة بالمراسلة ، ومعاهد تعليم الكبار ، وكلها تلقى تأييدا كبيرا من السلطات التعليمية ومن الدولة ، حيث تقدم الشركات والمصانع تسهيلات كبيرة للعاملين بها ، لمواصلة تعليمهم ، الثانوى والعالى .

والمدارس الثانوية الموجودة بالمجتمع الشيوعى انواع ، منها :

(أ) المدرسة الثانوية العامة (أو الأكاديمية) : التى تركز اهتمامها على المواد الأكاديمية ، مع اهتمامها بالتعليم البوليتكنيكى . ومدة الدراسة بها تتراوح بين ثلاث وأربع سنوات ، يحصل المتعلم بعدها على شهادة (الثانوية العامة) ، التى تؤهله للالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا .

(ب) المدرسة الثانوية الفنية (أو المهنية أو الحرفية) : التى تركز اهتمامها على التدريب المهنى أو الحرفى ، فى الزراعة والهندسة والالكترونات والمواصلات والخدمات المكتبية والتمريض ، وغيرها من المجالات الفنية ، مع الاهتمام نسبيا بالمواد الأكاديمية . ومدة الدراسة بها تتراوح بين ثلاث سنوات وأربع سنوات ، يحصل المتعلم بعدها على شهادة (الثانوية الفنية) ، التى يستطيع الالتحاق بموجبها ، بأحد الأعمال ، التى تخصص فيها ، أو **بالمعاهد العليا الفنية** .

---

(١) ارجع الى ص ٣٠٥ من الكتاب .

وبعض البلاد الشيوعية توفر لخريجي المدرسة الثانوية العامة برامج قصيرة ، لمدة سنتين ، يتدربون فيها تدريبا مهنيا ، على احدى الحرف .

وتخضع المدارس الثانوية الفنية فى بعض البلاد الشيوعية لاشراف وزارات التربية ، وتخضع في بلاد أخرى لاشراف الوزارات الفنية ، التي يعمل خريجو هذه المدارس بها ، كوزارة الصحة ووزارة الصناعة ووزارة الزراعة ووزارة النقل وغيرها ، كما رأينا عند الحديث عن ادارة التعليم فى المجتمع الشيوعى .

(ج) مدارس التلمذة الصناعية : التى تركز اهتمامها على التدريب المهنى أو الحرفى . ومدة الدراسة بها تتراوح بين سنتين وثلاث سنوات ، يصبح الطالب بعدها (عاملا ماهرا) فى احدى الحرف . ومعظم هذه المدارس ملحق بالمصانع .

وتعتبر هذه المدارس اجبارية فى بعض البلاد الشيوعية ، كالمانيا الديموقراطية والمجر ، بالنسبة لخريجى المدرسة الأساسية ، الذين لا يلتحقون بأية مدرسة ثانوية — وذلك قبل التحاقهم بأى عمل .

(د) مدارس المعلمين : التى تعد معلمى رياض الأطفال ، والصفوف الأولى (العامة) من المدرسة الأساسية ، ومدة الدراسة بها تتراوح بين سنتين وثلاث سنوات — مع اختلافات كبيرة بين مختلف البلاد الشيوعية، فى وضع هذه المدارس ، ومدة الدراسة بها ، وتبعيتها ، والمواد التى تدرس بها ، وذلك باختلاف مدى الحاجة الى المعلمين ، من مجتمع شيوعى الى آخر .

٣ — مرحلة التعليم العالى : سواء فى الجامعات ، وفى المعاهد العليا التى تتمتع بنفس المكانة والمنزلة والأهمية ، التى تتمتع بها الجامعات فى المجتمع الشيوعى ، وذلك بسبب اهتمام المجتمع الشيوعى عموما بالتنمية المادية ، كما رأينا فى السمة الرابعة من سمات التعليم فى هذا المجتمع (١) ، التى تعنى — فيما تعنى — العناية بالجانب التطبيقى من العلم ، لا بالجانب النظرى منه ، كما تعنى الاهتمام الشديد بالعلوم التكنولوجية والتطبيقية ، التى تدفع بعجلة الحياة المادية فى المجتمع .

---

(١) أرجع الى ص ٣٠١ ، ٣٠٢ من الكتاب .

وتتراوح مدة الدراسة فى الجامعات والمعاهد العليا بين أربع سنوات وست سنوات ، حسب مجال الدراسة ، وما يتطلبه التخصص فيهـا من وقت .

وقد تنخفض الدراسة الى سنتين أو ثلاث سنوات ، كما يحـدث « فى بعض الكليات الفنية ، ومعاهد اعداد المعلمين » (١) .

ولا يتم الحـديث عن مراحل التعليم فى المجتمع الشيوعى ، دون الاشارة الى **مرحلة ما قبل المدرسة** ، وذلك بسبب مساواة المرأة بالرجل فى فرص التعليم ، وفى فرص العمل والحياة ، كجزء من المـاركسية ـ اللينينية ، مما يجعل الأطفال ـ بسبب عمل أمهاتهم ـ فى حاجة الى نوع من الرعاية ، يعوضـهم عن رعاية الأم . ولذلك تلتحق نسـبة كبيرة من الأطفال دون سن المدرسة بهذه المرحلة ، وهذه النسبة تختلف من بلد الى آخر ، حسب الظروف الخاصة بكل بلد ، وقدرته على انشـاء مدارس لأطفاله ، ممن هم دون سن المدرسة ، « ففى ألبانيا ، يلتحق بها ٢٠٪ من الأطفال ، بينما تصل النسبة الى أكثر من ٥٠٪ فى ألمـانيا الديمقراطية. وتتراوح فى معظم البلاد فيما بين ٢٠٪ ، ٤٠٪ » (٢) ، وان كانت الدلائل كلها تشير الى توسع البلاد الشيوعية فيها ، خاصة منذ الحرب العـالمية الثـانية .

ومرحلة ما قبل المدرسة فى المجتمع الشيوعى ليست اجبارية ، كما أنها كذلك ـ عكس مراحل التعليم الأخرى ـ ليست مجانية ، اذ انهـا تحصـل من أولياء أمور الأطفال على رسـوم ، الا أنها رسوم رمزية ، ويمكن الاعفاء منها فى بعض الحالات ، اذا رأت السلطات التعليمية ذلك .

وتستغل هذه المرحلة كذلك ، لتشرب الأيديولوجيا الشـيوعية ، « والتوجيه السياسى للأطفال فى هذه المرحلة المبكرة، يتم بطريقة ، يهتم فيها الكبار ، بتشرب الصغار بعض الاتجاهات والعادات السلوكية ، التى تتفق مع الأيديولوجيا العامة » (٣) ، كتعليم التعـاون ، وتشـغيلهم فى العمل النافع اجتماعيا ، وغيرها .

---

(١) دكتور وهيب سـمعان : التعليم فى الدول الاشتراكية (مرجع سابق) ، ص ١٠٤ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٩٢ .

(٣) دكتـور أحمـد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى ، وبنية السياسة التربوية (مرجع سابق) ، ص ١٢٤ ، ١٢٥ .

ويقبل الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة ، فى مؤسستين ، هما :

(أ) دور الحضانة : وتقبل الأطفال من سن سنة الى ثلاث سنوات ، وهى ملحقة بالمصانع والمكاتب الحكومية ، وتتجه العناية فيها الى رعاية الأطفال أثناء اشتغال أمهاتهم بالعمل ، والعناية بصحتهم ومتابعة نموهم ، وتعهد هذا النمو ، حتى يكون نموا سليما ، ولذلك تشرف عليها وزارة الصحة .

(ب) رياض الأطفال : وتقبل الأطفال من سن الثالثة ، ويظلون بها حتى يلتحقوا بالمدرسة الأساسية ، فى سن السادسة أو السابعة . وتشرف على هذه الرياض السلطات التعليمية ، وتعتبر جزءا من النظام التعليمى ، وتتجه العناية فيها ـ بالاضافة الى رعاية النمو الجسدى ـ الى تنمية الأطفال خلقيا واجتماعيا وجماليا وعقليا ، وتدريبهم على العادات والاتجاهات الصحية ، من خلال برامج الغناء والرسم والرقص والتمثيل ، التى يشتركون فيها ، وما يقومون به من ألوان نشاط تهيئهم للالتحاق بالمدرسة الأساسية .

(ج) اعداد المعلمين :

يختلف اعداد المعلمين فى المجتمع الشيوعى ، باختلاف مرحلة التعليم التى يعدون للتدريس فيها . ويتم اعداد المعلمين فى هذا المجتمع عموما فى نوعين من المعاهد ، هما :

١ ـ معاهد فى مستوى الجامعة : كالجامعات والمعاهد البيداجوجية ، التى تستمر فيها الدراسة مدة تتراوح بين أربع وخمس سنوات ، بعد المرحلة الثانوية ، لتخريج مدرسى المرحلة الثانوية ، ومدرسى الصفوف العليا من المدرسة الأساسية .

٢ ـ معاهد دون مستوى الجامعة : ككليات المعلمين المتوسطة ، التى تستمر الدراسة فيها مدة تتراوح بين سنتين وثلاث سنوات ، بعد المرحلة الثانوية ، لاعداد مدرسى الصفوف العليا من المدرسة الأساسية ، وكمدارس المعلمين ، التى تستمر الدراسة فيها مدة تتراوح بين سنتين وثلاث سنوات ، فى مستوى التعليم الثانوى (بعد المدرسة الأساسية) ، لتخرج مدرسات رياض الأطفال ، والصفوف الأولى من المدرسة الأساسية .

والأمر يختلف كثيرا من بلد شيوعى الى آخر ، حسب الظروف الخاصة بكل بلد ، ومدى حاجته الى معلمين ، والتخصصات التى تعتبر الحاجة اليها ماسة ، وهكذا .

وتولى المجتمعات الشيوعية مسألة التجديد المهنى للمعلمين اثناء الخدمة عناية كبيرة ، ليقفوا على أحدث النظريات التربوية ، وأحدث المعلومات ، فى مجال تخصصهم .

ويعتبر المعلمون فى المجتمع الشيوعى موظفين فى الدولة ، وهم يتمتعون فى هذا المجتمع بمركز محترم ، ويزداد هذا المركز احتراما بقدر تعاونهم مع الحزب الشيوعى ، ومساهمتهم فى ألوان النشاط المدرسى ، وحسن قيامهم بأعمالهم .

الفصل الثامن

نظام التعليم فى الاتحاد السوفيتى

مقــدمة تاريخية :

لا تقف الاختلافات بين الاتحــاد السوفيتي والولايات المتحــدة ، عند حد الاختلافات الأيديولوجية ، بل تتعــداها الى اختلافات اخــرى عديدة ، تاريخيـــة وثقافية وحضارية ، ربما كانت هى التى فجرت تلك الاختــلافات الأيديولوجيــــة ، فــدفعت بالولايات المتحــدة فى طــريق الرأسمالية المتطرفة ، ودفعت بالاتحاد السوفيتى ، الى أحضان الشيوعية.

فبينما تعتبر الولايات المتحدة بلدا (حديث التكوين) ، لا تاريخ له ولا حضارة ولا تقاليد مرعية ، يعتبر الاتحاد السوفيتى ــعلى النقيض من ذلك ــ بلدا له تاريخه القديم ، وحضارته العريقة ، وتقاليده الثابتة ، فهو ــ على حد تعبير هانز Hans ــ « مهد العديد من الثقافات القديمة ، المختلفة فى اللغة والتقاليد الدينية » (١) ، ولازال اسم (روسيا) ــ على حد تعبير أوليخ ــ « يملأ العقول والقلوب احساسا بالمهابة والخوف»(٢).

ولقد أدت الظروف الجغرافية التى فرضت على روسيا ، وخاصة انزواؤها فى ركن من أركان الكرة الأرضية ، بعيد عن بقية أركانها ، بعيد ــ بالتالى ــ عن حركة الحضارة العالمية فى شرق الأرض وغربها ، سواء فى العصــور القديمة وفى العصــور الوســطى ــ أدت هــــذه الظروف الجغرافية الى تطور الحياة فى روسيا فى بطء شديد ، فظل أهلها يعيشون حياة أقرب الى البدائية ، يخضعون فيهــا للتقاليد العتيقة ، التى ثارت أوربا عليها منذ القرن السادس عشر . وظل « الشعب الروسى فى عزلة عن التيارات الفكرية ، والحركات العلمية ، التى سادت أوربا الغربية ، حتى طوحت ثورة ١٩١٧ ، بعرش القياصرة » (٣) ، فبــدأ وجه الحياة فى روسيا يتغير ، على نحو ما سنرى .

---

(1) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 308.

(2) ULICH, ROBERT ; Op. Cit., p. 255.

(٣) الدكتور محمد جمال صــقر : « مقومات التعليم فى المدرســة الروسية » ــ **صحيفة التربية** ــ تصدرها رابطة خريجى معاهد التربيــة بالقاهرة ــ السنة الثامنة ـ العدد الرابع ــ مايو ١٩٥٦ ، ص ٧١ .

والغريب حقـا ، أن ماركس ، عنـدما صـاغ بيـانه الشـيوعى Communist Manifesto ، فى اخريات النصف الأول من القرن التاسع عشر ، وعندما أدخل عليه بعض التعديلات فى السبعينات من نفس القرن ، كان يصوغ أفكاره ، ويرسم مجتمعه الفاضل ، فى ضـوء ظروف الحياة فى أوربا الغربية ، وكان يحلم بأن تنفجر الثورة فى أوربا عامة ، وفى انجلترا خاصة ، ولم يكن يحلم مطلقا ، بأن تنفجر تلك الثورة ، على نحو ماانفجرت عليه ، هنـاك — فى روسيا .

لقد كانت روسيا — حتى نهاية القرن التاسع عشر — تعيش على نحو أسـوأ مما كانت تعيش أوربا عليه فى القرن الخامس عشر ، فلقـد كان القياصرة والأمراء يحكمون هذه البلاد الواسعة ، متحالفين فى حكمهم مع رجال الدين المسيحى الأرثوذكسى ، بالحديد والنار ، وبدونهما لم يكن القياصرة ليتمكنوا من السـيطرة على الملايين من البشر ، المختلفين فى القوميات والمذاهب الدينية واللغات والتقاليد .

ومثلما تعتبر فرنسا حامية الكاثوليكية، والمانيا حامية البروتستانتية، فان روسـيا اعتبرت دائمـا حاميـة الأرثوذكسية ، فكانت الكنيسـة الأرثوذكسية والاقطاع والقيصرية ، تمثل عناصر النظام القديم الفاسـد ، الذى ظهرت عليه روسيا القيصرية ، كما كانت هى نفس عنـاصر النظـام القديم الفاسد ، الذى قامت ضده الثورة الفرنسية فى الغرب .

وكان نظام التعليم فى روسـيا القيصرية ارستقراطيا ، يدعم هـذه الطبقية القائمة ، ويقوم على أساس (الازدواج) ، فكانت هناك مدرستان ابتدائيتان : مدرسة ابتدائية لأبناء الطبقة الممتازة من الشعب ، ومدارس أولية عامة لأبناء الشعب (١) . وعندما تولى بطرس الأكبر (١٦٧٢ — ١٧٢٥) الحـكم (من ١٦٨٩ — ١٧٢٥) ، أراد أن ينهض بالبلاد ، ورأى أن نظام التعليم ، هو سر القوة التى اشتهرت بها أوربا بعد ثورة الاصلاح ، فبدأ يهتم بتوسيع قاعدة التعليم الروسى ، وينظم التعليم على أسـاس النظم الأوربية ، ويشجع انشاء المدارس الثانوية على النظم الأوربيـة ، الا أن هذه المدارس كانت تحصل من طلابهـا على مصروفات ، وان كانت تقبل نسبة قليلة من طلابها بالمجان .

وكانت حركة بطرس الأكبر هذه شبيهة بحركة شارلمـان فى ظلمات

---

(1) HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 310.

العصور الوسطى فى الغرب ، كما سبق عند حديثنا (عن الأيديولوجيا والتربية فى المانيا) ، فى الفصل الأول (١) ، فكانت قصيرة العمر سريعة الزوال ، ماتت بموته ، اذ سرعان ما أدركت الطبقات الحاكمة مدى خطورة (التعليم) على (النظام) الظالم القائم ، ولذلك عاد الروس بعده ، الى ما كان عليه قبله ، من أرستقراطية وتخلف .

وقد حاولت الامبراطورة كاترين الثانية ، فى فترة حكمها (من ١٧٦٢ — ١٧٩٦) ، أن تسير فى الطريق الذى بدأه بطرس الأكبر ، من حيث الاصلاح التعليمى ، فسارت فى هذا الطريق خطوات أوسع ، حيث جعلت من نظام التعليم الروسى سنة ١٨٧٣ تعليما مدنيا مجانيا مشتركا عاما ، ثم دعم الامبراطور الاسكندر الأول فى سنة ١٨٠٢ هذه الخطوات الديموقراطية فى التعليم .

وما أن جاء الامبراطور نيقولا الأول الى الحكم ، حتى أعاد تنظيم التعليم مرة ثانية سنة ١٨٢٩ على أسس طبقية ، كما كان عليه الوضع قبل بطرس الأكبر ، ففرض المصروفات العالية على التعليم الثانوى ، وبذلك حرم هذا التعليم على أبناء الفقراء ، وقصره على أبناء الأغنياء .

وعندما تولى الامبراطور الاسكندر الثانى الحكم ، حاول اصلاح التعليم ، على نحو ما كان عليه فى عهد الامبراطورة كاترين الثانية ، ولكن اغتياله سنة ١٨٨١ ، قد أوقف الاصلاح لفترة طويلة ، حتى هبت ثورة ١٩٠٥ ، فتحركت حكومة القيصر لاتخاذ خطوات ايجابية فعلا للاصلاح التعليمى ، كتلك التى تمت فى عهد الامبراطورين ، كاترين الثانية والاسكندر الأول .

غير أن الأعباء كانت ضخمة ، ولذلك كانت الجهود التى قامت بها الحكومة فى هذا السبيل محدودة ، ثم ان فشل الثورة جعل الحماس نحو الاصلاح التعليمى يفتر ، كما فتر من قبل عدة مرات ، ولذلك ظل التعليم — كما كان من قبل — « ذا طابع ثقافى عام ، وامتيازا للطبقة التى تملك وتحكم » (٢) .

وهكذا سارت أحوال روسيا القيصرية من سيىء الى أسوأ ، وصارت

---

(١) أرجع الى ص ٤٠ ، ٤١ من الكتاب .

(٢) ف . يليوتن (مرجع سابق) ، ص ٢٠ .

البلاد فى مطلع القرن العشرين ، تعيش حياة أسوأ مما كانت تعيش أوروبا فى القرن الخامس عشر ، وزاد الأحوال سوءا ، تلك « الظروف الرهيبة ، للدمار الاقتصادى ، الذى سببته الحرب العالمية الأولى ، حيث كانت البلاد تعانى من نقص حاد فى الطعام ، ومن المجاعة التى تهدد الأرض » ، حتى « أصبحت البلاد على شفا كارثة اقتصادية » (١) .

وفى ضوء تلك الظروف القاسية المدمرة ، لم يكن هناك بد من الثورة الشاملة ، الشبيهة بما حدث فى فرنسا فى ظروف مماثلة ، وقفز لينين الى السلطة ، قفزة نابليون اليها فى فرنسا — فى أكتوبر ١٩١٧ ، وذلك بعد أن فشلت ثورة فبراير من نفس العام ، فى مواجهة مشكلات البلاد ، ووضع حلول جذرية لها .

وخطط لينين لمواجهة مشكلات البلاد ، وليخلق من روسيا (المحطمة) ، روسيا (الفتاة) ، ولم يكن هناك من سبيل أمامه سوى (المادية الجدلية) ، وفق تعاليم ماركس وانجلز ، أو ما عرف فيما بعد (بالماركسية — اللينينية) ، ومن ثم يرى سومرفيل ، أن « المادية الجدلية ، بوصفها فلسفة حية ، يجب أن تتناول على أساس أن لها ثورة ، تربطها ربطا عضويا ، تاريخيا وبراجماتيا ، بالمنظمات التى تعمل فى اتحاد الجمهوريات السوفيتية الاشتراكية ، وبأهداف هذه المنظمات الأساسية » (٢) .

وشغل لينين نفسه باصلاح أجهزة الدولة المختلة ، وبتحويل (النظريات) فى الماركسية الى (واقع) حى ، وقد كان لينين من الحكمة بحيث أدرك سر نهضة أوربا الحقيقية ، كما أدركها بطرس الأكبر قبله بحوالى قرن من الزمان ، وهو اهتمامها بالعلم ، فأقام التنمية المادية فى الاتحاد السوفيتى ، على أساس علمى ، فعمل — فور توليه السلطة — على

---

(١) فيتالى دتشنكو : كيف تطور الاقتصاد السوفيتى — مطبوعات وكالة أنباء نوفوستى — موسكو — ١٩٧٠ ، ص ٩ ، ١٠ .

(٢) جون سومرفيل :«المادية الجدلية» — **فلسفة القرن العشرين** — مجموعة مقالات فى المذاهب الفلسفية المعاصرة — نشرها داجوبرت د. رونز — ترجمة عثمان نويه — راجعه الدكتور زكى نجيب محمود — رقم (٤٦٤) من (الألف كتاب) — مؤسسة سجل العرب — ١٩٦٣ ، ٢٥١ .

« التخلص من التخلف التكنيكى الاقتصادى للبلاد ، والتوصل الى مستوى أعلى من التطور ، فى قوى الانتاج » (١) .

وفوجىء لينين بمسئوليات ضخمة ، فقد كان عليه أن ينقذ البلاد من الورطة الاقتصادية الطاحنة ، وأن يدفع بها — فى الوقت ذاته — فى طريق التقدم ، ويضع لهذا التقدم دعائم ثابتة . واتخذ لينين — كمفكر ثوري مستنير — الخطوات الايجابية لازالة العقبات ، وتحقيق الآمال ، « فانسحب من الحرب العالمية ، وركز جهوده على اعادة بناء روسيا ، اقتصاديا واجتماعيا » (٢) .

وأعلن لينين — أول توليه السلطة — ديكتاتورية البروليتاريا (الطبقة العاملة) Dictatorship of Proletariat ، وأعلن أن الديكتاتورية عنده تعنى « السلطة اللانهائية ، التى تستند على القوة ، لا على القانون » (٣) .

وكانت هذه الديكتاتورية « حالة من حالات الانتقال من الرأسمالية الى الاشتراكية » ، حيث كان من الضرورى « تحطيم البورجوازية ، وبناء الاشتراكية » (٤) .

وقد منحت هذه السلطات الديكتاتورية للحزب الاشتراكى الديمقراطى للعمال Social Democratic Labour Party ، الذى شكله فى فترة كفاحه ، فى لندن ، سنة ١٩٠٣ ، والذى اعتمد على خلاياه المنتشرة فى روسيا ، فى انجاح ثورته ، وبه تمكن من الاستيلاء على السلطة ، ثم فى اقرار حكمه ، وتنفيذ أهدافه ومخططاته — والذى تحول سنة ١٩١٨ الى الحزب الشيوعى Communist Party .

و « يوجه الحزب الشيوعى السوفيتى عمل السوفيت كله اليوم ، فهو الذى يقود أجهزة الحزب فى جميع أنحاء البلاد ، وهو يعمل كقوة

---

(١) ل. أ. ليونتيف (مرجع سابق) ، ص ١٩٣ .

(2) ANIS, M. and SALAMA, G. : History of Modern Europe, (1789 - 1919) ; Anglo - Egyptian Bookshop, p. 128.

(٣) دكتور وهيب أبراهيم سمعان : دراسات فى التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ٥٦ ، ٥٧ .

(4) AFANASYEV, A. : Marxist Philosophy, A Popular Outline ; Third Edition, Progress Publishers, Moscow, 1968, p. 288.

قيادية وتوجيهية للمجتمع السوفيتى كله » (١) ، وذلك « من خلال سيطرته على أجهزة الدولة ، والمنظمات الجماهيرية — كالاتحادات التجارية والتعاونيات ، وكل منظمات الشباب والرياضة والفنانين والكتاب ، وغيرها من المنظمات . والحزب يوحد مجهودات تلك المنظمات، ويوجهها لتحقيق هدف واحد » (٢) .

وكان التخطيط الحازم الدقيق ، هو السلاح الذى استعان به لينين فى تحقيق كل الأهداف — القريبة والبعيدة ، مستعينا بالحزب الشيوعى بطبيعة الحال ، فبالتخطيط وحده ، استطاع أن يقيم (توازنا) بين حاجات اليوم وآمال المستقبل ، وبه استطاع أن يسير بنجاح منقطع النظير، فى ثلاث طرق متوازية ، تصل بالبلاد الى ما أراد لها من تنمية مادية وعلمية :

١ — **أولها** ، هو الاستفادة بالامكانيات المادية والعلمية المتاحة ، فجمع مصادر الثروة ، وجمع الكفايات العلمية المتاحة لديه فعلا منذ العهود القيصرية ، وهيأ لها امكانيات العمل العلمى — كل الامكانيات ، من معامل وكتب ومراجع ووسائل بحث وحرية انتقال وحركة ، وحوافز مادية ونفوذ ، حتى صارت مراكز البحث العلمى (دولة داخل الدولة) ، أو على الأصح (دولة فوق مستوى الدولة) ، واستطاع هؤلاء العلماء العمل ، ونقل التكنولوجيا المتقدمة التى وصل اليها الغرب ، و (تطويعها) لنلائم (التربة) الروسية ، « وكان التقدم فى العلم الخالص أو الأكاديمى، نوعا من الرفاهية غير المطلوبة » فى هذه المرحلة المتقدمة ، « وكان العلماء يقوّمون على أساس ما يقدمونه من خدمة ، لتحقيق التقدم فى التصنيع » (٣) .

٢ — **وثانيها** ، هو توفير الامكانيات العلمية غير المتاحة ، وذلك من خلال النظام التعليمى ، والتوسع الكبير فيه ، وقد رأينا — عند حديثنا

(1) CHKHIRVADZE, V.M. (Edited by) : The Soviet Forum of Popular Government ; Progress Publishers, Moscow, 1972, p. 251.

(2) AFANASYEV, A. ; Op. Cit., p. 295.

(3) KOROI, ALEXANDER, G. : Soviet Research and Development, Its Organization, Personnel and Funds, A Study Sponsered by the Office of Economic and Manpower Studies, National Science Foundation ; The M. I. T. Press, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts, 1965, p. 230.

عن الاهتمام بالتنمية المادية — السمة الرابعة من السمات العامة للتعليم فى المجتمع الشيوعى — كيف اتجهت عناية البلاشفة فى هذه المرحلة المبكرة من مراحل الثورة البلشفية ، الى الاهتمام بالتعليم العلمى والتكنيكى ، الذى يوفر لمؤسسات الانتاج المختلفة ، متطلباتها من القوى البشرية ، وكيف كان التخطيط لهذه القوى يسير ، فى خط مواز للتخطيط للتقدم الصناعى والزراعى (١) .

٣ — **وثالثا** ، هو (زرع) العلم فى (التربة) الروسية ، وذلك من خلال محو الأمية ، لمن فاتتهم فرصة التعليم فى العهود السابقة على الثورة ، وتحقيق الالزام بالنسبة للأطفال ، قبل أن ينضموا الى جيش الأمية ؛ ومد فترة الالزام — بالتدريج — الى أطول فترة ممكنة .

وزاد من الأعباء الملقاة على البلاشفة فى هذا المجال ، أنه عندما قامت الثورة ، « كان ثلاثة أرباع أبناء الشعب لا يعرفون القراءة والكتابة ، كما كان أربعة أخماس الأطفال والمراهقين ، لا يذهبون الى المدارس » (٢) . ولكن هذه الأعباء الضخمة لم تحطمهم ، فبالتخطيط استطاعوا القضاء بالفعل — على الأمية ، وتحقيق مرحلة الزامية ، تمتد اليوم الى ثمانى سنوات (من سن ٧ — ١٥ سنة) ، كما فتحوا أبواب التعليم لكل الراغبين فيه ، حتى التعليم الجامعى والعالى ، خاصة للعمال والفلاحين (٣) ، وبذلك مكنوا « الشعب السوفيتى بكل طوائفه ، من اقتحام الجامعات » (٤) .

ويشير كاونتس — فى معرض حديثه عن نمو عدد التلاميذ والطلاب فى الاتحاد السوفيتى طوال أربعين سنة ، منها ثلاثة قبل الحكم البلشفى — الى ارتفاع عدد التلاميذ والطلاب ، من ٥٠٠ر٠٠٠ر٨ سنة ١٩١٤ (قبل الثورة) ، الى ٠٠٠ر٠٠٠ر٦٠ سنة ١٩٥٥ (٥) ، أى أن عدد التلاميذ والطلاب سنة ١٩٥٥ صار حوالى سبعة أمثال ما كان عليه سنة ١٩١٤ .

---

(١) ارجع الى ص ٣٠٢ ، ٣٠٣ من الكتاب .

(2) DEINEKO, M. : Forty Years of Public Education in the U. S. S. R., Facts and Figures ; Foreign Languages Publishing House, Moscow, 1957, p. 5, from the Foreword.

(3) Ibid., pp. 84 , 85.

(٤) د. عبد المنعم عبيد (مرجع سابق) ، ص ١٥٩ .

(5) COUNTS, GOERGE S. ; Op. Cit., p. 6.

سياسة التعليم فى الاتحاد السوفيتى

فى تقديمنا للسمات العامة للتعليم فى المجتمع الشيوعى ، رأينا أن أفكار ماركس وانجلز ولينين ، كانت هى الأساس الذى قام عليه صرح التربية السوفيتية (١) .

وتطور الانسان — كما تنشده الماركسية — ليس رهنا — فى نظر ماركس وانجلز — بالعوامل « الوراثية ، كما يدعى مفكرو البورجوازية ، بل يتوقف على البيئة والظروف وتقسيم العمل فى المجتمع . والمواهب والقدرات ليست شيئا فطريا ، بل هى أشياء مكتسبة ، نتيجة لعمل الانسان ونشاطه وتفاعله مع بيئته » ، فهو « يتوقف على الظروف الاجتماعية والاقتصادية التى يحياها » (٢) .

ومن ثم كان « أساس تربية المستقبل فى نظر ماركس ، هو ربط التعليم بالعمل الانتاجى الصناعى الحديث » ، أو « ربط المدرسة بالعمل الانتاجى » . ولذلك « كان لينين أيضا يهتم بالتعليم البوليتكنيكى ، على أنه وسيلة للتنمية الشاملة للشخصية » ، ولذلك أيضا « كانت » « مسألة التعليم البوليتكنيكى ، وربط التعليم بالعمل الانتاجى » ، « ولا تزال » ، « من أهم خصائص التربية السوفيتية » (٣) .

وفكرة ربط التعليم بالعمل وبالمجتمع ، فكرة كانت بعيدة كل البعد عن مفهوم التربية فى روسيا القيصرية ، حيث كان التعليم أكاديميا ذا طابع ثقافى ، لا يحترم العمل ، ولكنها — فى الوقت ذاته — فكرة قريبة كل القرب مما كان سائدا فى بلاد الغرب المتقدم فى ذلك الوقت ، خاصة فى أمريكا وألمانيا — رائدتى الغرب فى التطور التعليمى .

ومن هنا يلفت نظر جورج كاونتس أن نظام التعليم فى الاتحاد السوفيتى اليوم ، قريب الشبه بنظامى التعليم فى الولايات المتحدة وألمانيا (٤) .

---

(١) ارجع الى ص ٢٩٢ ، ٢٩٣ من الكتاب .

(٢) محمد نبيل نوفل : « دراسات فى التربية السوفيتية — ٢ — مفهوم الانسان — موضوع التربية وهدفها والمادة التى تعالجها » — صحيفة التربية — تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية — السنة الرابعة والعشرون — العدد الثانى — يناير ١٩٧٢ ، ص ٢٩ ، ٣٠ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٣٥ — ٣٧ .

(4) COUNTS, GOERGE S. ; Op. Cit., p. 55

غير أن نظـام التربيـة فى روسيا الثورة ، لم يكن لينتقل فجأة ــ مع الثورة ــ من الطابع التقليدى المتخلف الجامد ، الذى كان سائدا قبلها ، الى الطابع التقدمى الذى وصلت اليه بلاد الغرب ، بعد أكثر من ثلاثـة قرون من التطور ، مرت بها منذ ثارت ثورة الاصلاح ، وحتى الحـرب العالمية الأولى ، دون أن تمر بمراحل ، تستطيع أن تحدث بها تكيفا بين هـذا الطابع التقدمى ، وتلك (التربة) الروسية المتخلفة .

وقد مرت سياسة التعليم السوفيتى بثلاث مراحل من التطـور ، وصلت بالنظام التعليمى السـوفيتى ، الى ما هو عليـه اليوم ، وهـذه المراحـل الثلاثة هى :

١ ــ مرحلة التجريب :

وتقع هذه المرحلة فى السنوات الأولى للثورة ، وهى تبدأ مع تفجر الثورة سنة ١٩١٧ ، وتستمر حتى وفاة لينين سنة ١٩٢٤ ، ثم تمتد بعده الى سنة ١٩٣٢ ، فى حياة ستالين . وتنعكس الحياة السوفيتية فى هذه الفترة ، على التعليم فى هذه المرحلة ، انعكاسا واضحا ، فقد تميزت الحياة السوفيتية فى هذه الفترة بالاضطرابات والقلاقل ، نتيجـة (لرفض) كل ما كان سائدا قبل الثورة ، كما تميزت بالعنف والاستبداد فى مواجهـة الخصوم ، وفى (فرض) الأيديولوجيا الجديدة ، وما صاحب ذلك من مصادرة للممتلكات ، وخلق للنظم والقـوانين ، والمنظمات والمؤسسات ، وتحطيم لدعائم النظام القديم ، وتحقـيق (لديكتاتورية البروليتاريا) ، سعيا الى تحقيق (شعبية) الثورة .

وقد قامت السياسة التعليمية فى القسم الأول من هـذه المرحـلة الأولى (فى عهد لينين) ، على (رفض) كل ما كان سائدا قبل الثورة ، من أرستقراطية تعليمية ، ومن ازدواج ، ومن تفرقة بين أبناء الشعب ، ومن طبع للتعليم بالطابع الثقافى ، ولذلك فتحت أبواب التعليم فى هـذه المرحلة لجميع أبناء الشعب ، خاصة أبناء العمـال والفلاحين ، كما ألغيت امتحانات القبول ، بالمدارس والجامعات ، وظهرت فكرة المدرسة العـامة الموحدة ، وتحققت مجانية التعليم ، وبدأ التفكير ، فى تغيير فلسفة التعليم وأهـدافه .

وفى الوقت ذاته ، نظمت حملات ضخمة لمحو الأمية ، تقـوم ــ كمـا تقوم فلسـفة التعليم العـام ــ على استراتيجية « ربط تعليم القـراءة والكتابة ، بالأهداف السياسية والاقتصادية ، ربطا عضويا » ، و « هى

استراتيجية ، يمكن أن تسمى (استراتيجية الطفرة) » (١) .

وفى عهد لينين ، بدأ التفكير فى الربط بين المدرسة والحياة ، أو بين العلم وبين العمل والنشاط ، وكان لينين أول من نبه الى ضرورة هذا الربط ، سنة ١٩٢٠ ، ثم أقر المجلس العلمى السوفيتى ذلك سنة ١٩٢٣ ، بانشاء (مدرسة العمل الموحدة) ، التى تقوم على العمل والنشاط ، لا على مجرد الكلام النظرى الأجوف الفارغ .

وكان لينين — بربطه بين المدرسة والحياة — قد مهد للفكرة الأساسية التى يقوم عليها التعليم فى المجتمع الشيوعى ، وهى فكرة (التعليم البوليتكنيكى) ، التى كانت تطويرا لفكرة (مدرسة العمل الموحدة) ، وان كانت الفكرة نفسها لم تبرز الى حيز الوجود الا بعد سنوات من وفاته ، فقد عقد أول مؤتمر للتعليم البوليتكنيكى سنة ١٩٣٠ ، وافتتحت المؤتمر كروبسكايا Krupskaia ، زوجة لينين نفسه .

وفى عهد لينين أيضا ، « كانت المدارس تجرب الأفكار الحديثة ، التى اشتقت من الديموقراطية الغربية ، فكانت تستخدم طريقة دالتون Dalton Plan عن الدراسات الفردية أو التعيينات ، وكان هناك اهتمام كبير بأفكار ومشروعات جون ديوى J. Dewey وكلباترك W. Kilpatrick (٢) ، وثورنדايك E. L. Thorndike ، وتشارلس جيد Charles H.Gudd ، وروبرت أوين Robert Owen ، كما كانت هناك عودة الى أفلاطون و (مجتمعه المثالى) ونظامه التربوى ، فقد « سار تطور نظام التعليم السوفيتى فى اتجاه أفكار أفلاطون » ، « بيد أن المنبع الأكبر الذى استمدت منه بلاد الاتحاد السوفيتى نظامها التعليمى ، هو أوربا وأمريكا ، ولا يقل دينها لهما فى هذا الميدان ، عن دينها لهما فى ميدان التصنيع » (٣) .

لقد فتح لينين الباب أمام رجال التربية السوفيت ، ليطلعوا على التربية الغربية ، ويتأثروا بها ، ويخلقوا تربية سوفيتية تقدمية ، تحقق

---

(١) الدكتور محيى الدين صابر : « حوار حول قضايا محو الأمية — ١ » — **تعليم الجماهير** — مجلة متخصصة ، تصدر عن الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار — المجلد الأول — السنة الأولى — العدد ١ — سبتمبر ١٩٧٤ ، ص ٢٤ .

(٢) الدكتور محمد منير مرسى : **الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة** (مرجع سابق) ، ص ١٥٧ .

(٣) جورج كاونتس (مرجع سابق) ، ص ١٧ ، ١٨ .

أهداف الثورة ، مما أفسح المجال لظهور مفكرين تربويين سوفيت ، استطاعوا أن يطوروا التربية السوفيتية ، بحيث تتفق والأيديولوجيا الجديدة ، كما تتفق والتربية التقدمية ، وتناسب (التربية) السوفيتية ، من امثال بافلوف Pavlov (بآرائه فى مجال علم النفس التعليمى ، التى كانت ذات أثر كبير فى الفكر التربوى السوفيتى) ، وكروبسكايا ، وكالينين Kalinin ، ويسيبوف Vesipov ، وجنشاروف Gonsharov وشاتسكى S.I.Shatcky والبرت بنكيفتش Albert Pinkevitch وبول بلونسكى Paul Blonsky ، وكايروف Kairov ، ومكارنكو Makarenko ، اوضح هؤلاء جميعا اثرا ، فى تشكيل هذه التربية .

٢ ــ مرحلة البناء :

وتبدأ هذه المرحلة من سنة ١٩٣٢ ، بعد سنوات من تولى ستالين السلطة ، وتستمر حتى سنة ١٩٥٨ ، فى عهد خروشوف .

وكان ستالين فى هذه المرحلة قد نجح فى برنامج التصنيع الذى اضطلعت به الثورة سنة ١٩٢٨ ، وتمكن سنة ١٩٣٠ من سحق خصومه ، والقضاء على معارضيه ، وبدأ المدرسون السوفيت يتكيفون مع النظام الجديد ، والفكر الجديد ، وصارت الأمور تستدعى (جدية) وحزما ، لانقاذ البلاد من الدمار ، الذى أدت اليه الحرب الأهلية ، بين ستالين وخصومه السياسيين ، وذلك باعادة بناء البلاد اقتصاديا ، وفق خطط عديدة للتنمية ، يوفر النظام التعليمى لها متطلباتها من القوى البشرية ، المختلفة التخصصات ومستويات الاعداد ، تعويضا لها عن القوى البشرية التى فقدتها ، اما بالهجرة الى الخارج ، أو فى الحرب الأهلية .

وكان لابد أن تنعكس هذه الجدية ، وتلك الصرامة ، على سياسة التعليم ، فتكون جادة وصارمة ، وتتوقف التجارب التربوية ، ويؤخذ المعلمون بالشدة والقسوة .

وبدأت مؤشرات هذه المرحلة ، مع مطلع العام الدراسى ١٩٣٢/٣١ ، حيث لاحظت اللجنة المركزية للحزب الشيوعى ، ضعف الأساس العلمى ، الذى يقدم للمتعلمين ، بسبب الاهتمام بالعمل ، مما أدى الى صدور قانون ، يحث المتعلمين على الاهتمام بالمواد الدراسية ، جنبا الى جنب مع اهتمامهم بالجانب التطبيقى ، ويلقى على الادارة التعليمية تنفيذ ذلك بحزم ، بمراقبة سير العمل بالمدارس مراقبة حازمة .

وقد انعكست هذه الجدية ، على برامج العمل : فى منظمات الشباب أيضا .

وهاجم القانون طريقة المشروع ، وعزا اليها هدم التعليم بالمدارس ، وحدد مطلع سنة ١٩٣٢، موعدا لتنفيذ هذه السياسة التعليمية الجديدة ، التى تقوم على اتقان المعارف ، والمواد المنفصلة .

وفى مطلع العام الدراسى التالى ١٩٣٣/٣٢ ، كانت الدولة والحزب الشيوعى أكثر تحديدا ، حيث أمرت بتثبيت المناهج والكتب المدرسية ، واحكام ادارة التعليم ، وتشديد الرقابة على المدارس ، وتحريم التجارب التربوية ، والاهتمام الشديد بالامتحانات ، وحددت طريقة التلقين والحفظ واستظهار المعلومات ، طريقة تسير عليها التربية فى المدارس ، وأعفى المتعلمون من الاشتراك فى العمل الاجتماعى ، وفى ادارة المدرسة ، وفى أى عمل يبعد بهم عن المادة التعليمية (١) .

وفى هذه المرحلة ، يشير دينكو eineko الى أن « الاتحاد السوفيتى قد بنى أكثر من ٢٠٫٠٠٠ مدرسة على أحدث طراز ، فى خلال خمس السنوات ، من سنة ١٩٣٣ الى ١٩٣٨ وحدها ، وهذا العدد يقابل ما بنى من مدارس فى الامبراطورية الروسية خلال ٢٠٠ سنة » (٢) .

كما يشير هانز Hans الى نمو مماثل فى التعليم العالى ، فقد وصل عدد طلاب التعليم العالى فى الاتحاد السوفيتى سنة ١٩٣٩ وحدها الى « ٦١٩٫٨٥٧ طالبا ، وهو عدد يزيد على ما كان لدى ٢٢ دولة أوربية ، مضافا اليها اليابان » (٣) .

وقد ارتفع عدد الجامعات فى الاتحاد السوفيتى ، من ٨ جامعات ، مركزة فى المدن الأساسية فى روسيا الأوربية ، سنة ١٩١٤ ، أى قبل تفجر الثورة البلشفية بثلاث سنوات ، الى ٢٠ جامعة سنة ١٩٤١/٤٠ ، ثم الى ٣٣ فى سنة ١٩٥١/٥٠ ، وأخيرا وصل الى ٤٠ جامعة ، منتشرة فى البلاد كلها — سنة ١٩٥٩/٥٨ (٤) — أى فى بداية المرحلة الثالثة والأخيرة من مراحل تطور سياسة التعليم السوفيتى .

---

(1) COUNTS, GOERGE ; Op. Cit., pp. 71-74.
(2) DEINEKO, M. ; Op. Cit., p. 34.
(3) HANS, NICHOLAS; Op. Cit., p. 318.

(٤) رجعنا — فيما يتعلق بالأرقام الواردة هنا — الى مصدرين : هما:
— GRANT, NIGEL ; Op. Cit., p. 108.
وذلك فيما يتصل بسنتى ١٩١٤ ، ١٩٥٩/٥٨ .
— فردريك هاربيسون ، وتشارلز أ . مايرز (مرجع سابق) ، ص ٢٤٦ — فيما يتعلق بالسنوات : ١٩٤١/٤٠ ، ١٩٥١/٥٠ ، ١٩٥٩/٥٨ أيضا .

٣ — مرحلـــة الانطلاق :

وقد بدأت سنة ١٩٥٨ ، فى عهـــد نيكيتا خروشــــوف Nikita Khruchuchuv ، بعد خمس ســنوات من موت ســــتالين (١٩٥٣) ، وبداية تمرد القيادة السوفيتية عليه ، وهجومها على حكمه ، بعد الهـالة الكبيرة التى أحاطت به ، حيا وميتا ، والتى وصلت به الى درجة التقديس والعبادة ، حوالى « نصف قرن » (١) .

وفى هــذه المرحلة ، أعاد خروشــوف تنظيم التعليم الســوفيتى ، وأعاد النظر فى سياساته وأهدافه ، فعادت سنة ١٩٥٨/٥٧ المجـانية الى مراحل التعليم ، التى كانت قد فرضت عليها الرسوم الدراسية سنة ١٩٤٠ (فى عهد ستالين) ، وهى : المدارس العليا ، والسنوات الثلاث الأخـيرة من التعليم الثانوى (٢) ، كما أعيدت كتابة الكتب المدرسية ، وطهرت من التمجيد الشخصى ، خاصة تمجيد ستالين .

وقد بدأ خروشــــوف اصـلاحاته ، بخطـاب ألقـاه فى مؤتمـر الكومسومول ، فى أبريل ١٩٥٨ ، أتبعـه بمقال طويل ، كتبه بعـد ذلك بخمسة شهور فى صـحيفة البرافدا السوفيتية ، فى ٢١ سبتمبر من نفس العام ، استجابه لآراء بدأت تظهر منذ سنة ١٩٥٦ ، تنادى بضرورة اعادة النظر فى السياسة التعليمية .

وقد أعدت أكاديمية العـلوم البيداجوجية قانون الاصــلاح ، فى ديسمبر ١٩٥٨، وفق ما أشار اليه خروشوف فى خطابه ومقاله ، وكان من أوضح معالمه : العدول عن فكرة مد مرحلة التعليم الالزامى حتى ســـن الثامنة عشر،لأنها فكرة خيالية — وتوسيع مجال الدراسات العملية فيها، وتغيير اســمها لتدل على هــذا الطابع الجوهرى الذى بدىء فيه فى عهد لينين ، وأوقف العمل به فى عهـد ستالين ، وهو الطابع البوليتكنيكى ، فصار اسمها (المدرسة البوليتكنيكية العامة ، ذات السنوات الثمانى) .

ومنذ صدور هــذا القانون ، زادت الساعات المخصصة للنشـاط العملى ، وللتعليم البوليتكنيكى ، وتميزت الســياســة التعليمية بشىء من الاستقرار ، مكن لها من الانطلاق ، بحيث لم يؤثر فيها تنحية خروشوف عن السلطة سنة ١٩٦٥ ، وصارت هــذه المرحلة — بحـق — مرحلـــة الاستقرار والانطلاق معا ، فى السياسة التعليمية .

---

(١) جورج كاونتس (مرجع سابق) ، ص ٤٢٦ .

(٢) الدكتور وهيب ابراهيم ســمعان : « دراســة مقـارنة للادارة المدرسية » (مرجع سابق) ، ص ٢٦٣ .

ويسير التعليم فى الاتحاد السوفيتى اليوم ، على تلك السياسة ، التى رسمت له فى عهد خروشوف منذ سنة ١٩٥٨ ، والتى كانت عودة به الى الماركسية ، فى صورتها الأولى أيام لينين ، وتتمة للجهود الضخمة ، التى بذلها ستالين — رغم سلبيات عهده — خاصة فى انشاء المدارس والجامعات والمعاهد العليا ، واخضاعها لخطط التنمية المختلفة التى تقوم بها الدولة ، وفى تنمية النظرة المادية العلمية الالحادية نحو الكون والحياة، وفى الاهتمام بالعلوم ومنظمات الشباب والتربية السياسية وتعليم الكبار ، وفى توسيع فرص التعليم للعمال والفلاحين ، وتنويع البرامج التى تقدم لتلائمهم ، وفى تدعيم سيطرة الدولة والحزب ، على ما تقدمه المدارس والجامعات والمؤسسات التعليمية المختلفة .

وسوف نتعرض لتفصيلات هذه السياسة ، فى ادارة التعليم وتمويله، وفى مراحل التعليم ، وفى اعداد المعلمين ، وفى منظمات الشباب .

(ا) إدارة التعليم فى الاتحاد السوفيتى

ادارة التعليم فى الاتحاد السوفيتى — شأنها فى ذلك شأن ادارة التعليم ، فى أى مجتمع شيوعى — ادارة مركزية حازمة ، تقوم على التوحيد والدمج ، ولا تعرف التنوع أو المرونة ، رغم أن الاتحاد السوفيتى — جغرافيا — يصل حجمه « الى ١/٦ الكرة الأرضية » وتصل مساحته « الى ثلاثة أضعاف مساحة الولايات المتحدة الأمريكية ، وأربعة أضعاف مساحة أوربا بأكملها » ، ورغم أنه يتكون « من عديد من القوميات ، كالتاجيك والأوزبك والأرمن والتتار والداغستانيين ، وغيرهم من القوميات المختلفة ، التى تتباين فى خلفيتها الثقافية واللغوية والعنصرية » (١) ، أو القومية والدينية .

ويتكون الاتحاد السوفيتى اداريا من خمس‌عشرة جمهورية اشتراكية مستقلة ، يطلق عليها اسم جمهوريات الاتحاد Union Republics لكل جمهورية منها قوميتها وطبيعتها وتراثها ولغتها ، ومقوماتها التاريخية (٢) . وتنقسم كل جمهورية من هذه الجمهوريات الخمس عشرة، الى أقاليم ومقاطعات ومدن وقرى ، كما تقع ضمن حدودها مناطق كبيرة ،

---

(١) الدكتور محمد منير مرسى : الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ١٥٣ .

(2) CHKHIKVADZE, V. M. (Edited by). Op. Cit., p. 142.

يسكنها اناس متجانسون تماما من الوجهة الاثنوغرافية ، يطلق عليها اسم الجمهوريات المستقلة ذاتيا Autonomous Republics ، وهى أقل فى أهميتها ، من جمهوريات الاتحاد ، ويبلغ عددها عشرين جمهورية (١) .

وفى ضوء هذا التقسيم الادارى ، تتسلسل ادارة التعليم فى الاتحاد السوفيتى تسلسلا هرميا ، تنقسم فيه الى مستويات ادارية متعددة ، يتلقى كل مستوى منها من المستوى الأعلى ، ما يجب أن يسير عليه فى السياسة التعليمية ، بما يتفق ومقررات الدولة والحزب الشيوعى – كما يرينا ذلك الشكل التوضيحى رقم (٦) ، فى الصفحة التالية .

وتشرف على التعليم فى الاتحاد السوفيتى وزارات متعددة ، منهـا وزارات تتصل مباشرة بالتربية والتعليم ، كوزارة التربية ، ووزارة التعليم العـالى ، ووزارات تتصل بالتربية والتعليم اتصالا غير مباشر ، كوزارات الثقافة ، والصحة ، والزراعة ، والمواصلات ، والصناعة ، وغيرها . هذا بالاضافة الى (اللجنة الحكومية للتدريب المهنى) ، التابعة مباشرة لمجلس الوزراء فى الاتحاد السوفيتى .

وينسـق بين هـذه الوزارات جميعـا ، اللجنة المركزية للحزب الشيوعى ، ومجلس السوفيت الأعلى ، ومجلس الوزراء .

وسوف نتحدث عن ادارة التعليم فى الاتحاد السوفيتى ، فى ضـوء هذه الأنواع الثلاثة من الادارات .

١ – ادارة التعليم العـام :

وتشرف هذه الادارة على التعليم العام ، فى دور الحضـانة ، وفى المرحلتين الابتدائية والثانوية ، ومعاهد اعداد المعلمين ، سـواء فى ذلك المدارس النظامية ، والتعليم بالمراسلة ، والدراسات المسائية .

وتتدرج ادارة التعليم العام على النحو التالى :

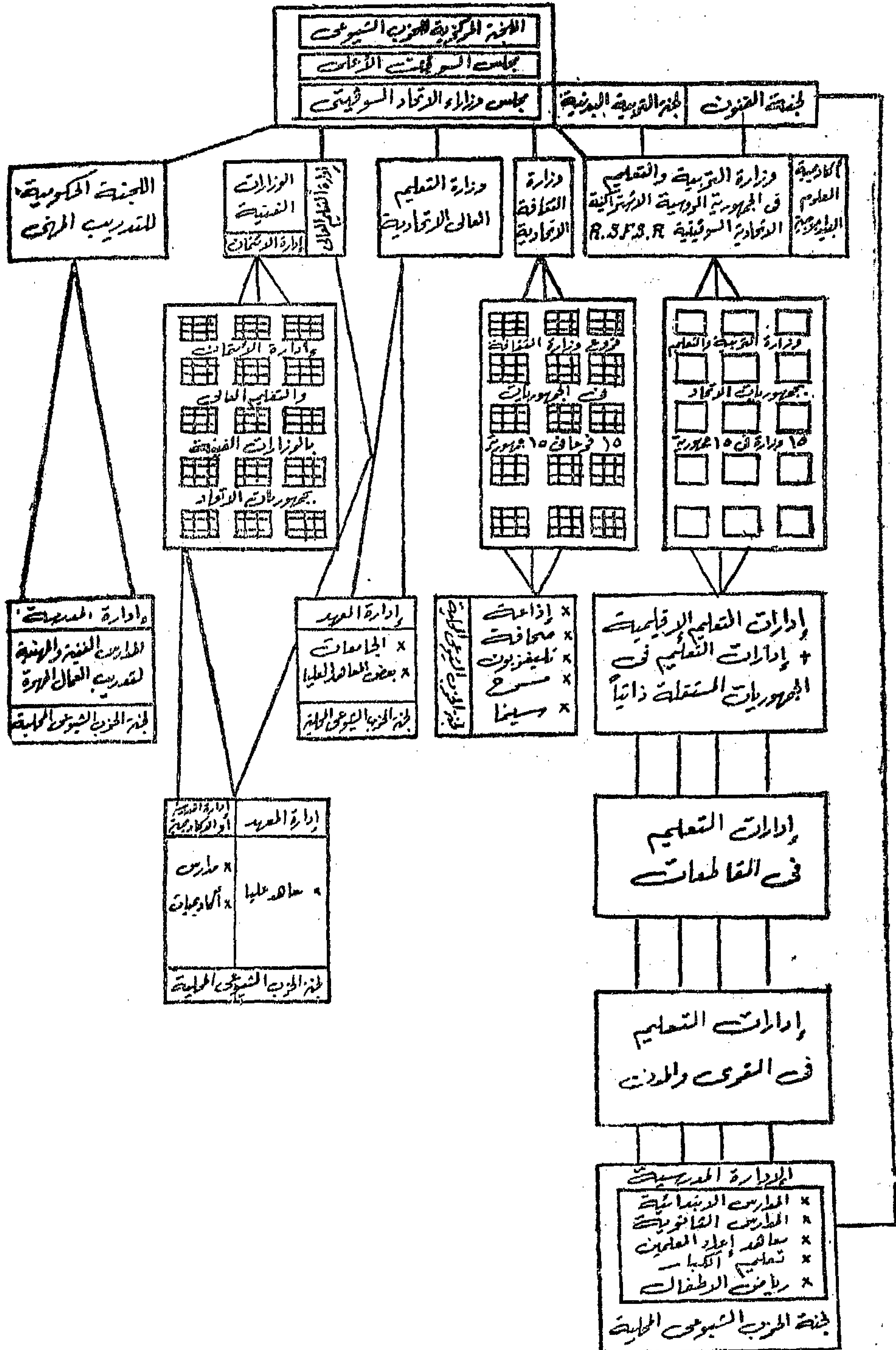
(أ) وزارة التربيـة والتعليم فى الجمهورية الروسية الاشتراكية الاتحادية السوفيتية Russian Socialist Federated Soviet Republic (RSFSR وهى وزارة كبرى جمهوريات الاتحاد السوفيتى ،

---

(1) Ibid., p. 9, From the Preface.

شكل توضيحي رقم (٦)

إدارة التعليم في الاتحاد السوفيتي



وهى التى تتلقى مباشرة توجيهات الحزب الشيوعى والدولة ، وتقود بقية جمهوريات الاتحاد فى شئون التعليم ، فهى التى تحدد « النمط الذى تحتذيه بقية الجمهوريات ، فهى التى تحدد مستويات كتابة الكتب المدرسية ، وتطور المناهج ، وتختار الامتحانات ، وما الى ذلك . وتقوم اكاديمية العلوم البيداجوجية ، فى الجمهورية الروسية الاشتراكية الاتحادية السوفيتية The RSFSR Academy of Pedagogical Sciences ، بدور مركز البحث والنشر فى التربية ، وهى تؤثر بطريقة غير مباشرة فى التربية على مستوى البلاد كلها » (١) .

(ب) وزارة التربية والتعليم فى كل جمهورية من جمهوريات الاتحاد السوفيتى ، وعدد هذه الوزارات ، خمس عشرة وزارة ، وكل منها تتلقى أوامرها من وزارة التربية والتعليم فى الجمهورية الروسية الاشتراكية الاتحادية السوفيتية ، وتطبق هذه الأوامر فى الأقاليم الواقعة فى حدودها ، ولها سلطة التصرف ،فى تطبيق السياسة التعليمية التى تتلقاها من السلطة المركزية ، فى الأقاليم التابعة لها ، « كما أن لها حق الرقابة والتوجيه على شئون التعليم ، فى الجمهوريات المستقلة ذاتيا ، والتى تقع فى حدودها » (٢) .

(ح) ادارات التعليم الاقليمية ، حيث تنقسم كل جمهورية من جمهوريات الاتحاد ، الى أقاليم Oblasts ، بكل منها ادارة تعليمية ، تشرف على التعليم بهذا الاقليم ، وتنفذ سياسة وزارة التربية والتعليم ، بالجمهورية التى يتبعها ذلك الاقليم . كما أن للجمهوريات المستقلة ذاتيا ، الواقعة فى حدود كل جمهورية من الجمهوريات الخمس عشرة — ادارة اقليمية ، تنفذ سياسة التعليم بالجمهورية ، شأنها فى ذلك شأن ادارات التعليم الاقليمية .

(د) ادارات التعليم بالمقاطعات ، حيث ينقسم كل اقليم الى مقاطعات Raions ، بكل مقاطعة منها ادارة تعليمية ، تشرف على التعليم العام بتلك المقاطعة ، وتنفذ السياسة التعليمية فى الاقليم الذى تتبعه .

---

(1) KAZAMIAS, ANDREAS and MASSIALAS, BYRON G.; Op. Cit., p. 102.

(٢) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : « دراسة مقارنة للادارة المدرسية » (مرجع سابق) ، ص ٢٥٨ .

(هـ) ادارات التعليم فى القرى والمدن ، حيث توجد ادارة تعليمية فى كل مدينة ، وتتجمع القرى الصغيرة ، وتكون لها ادارة تعليمية ريفية ، تشرف على التعليم العام بالمدينة ، أو بمجموعة القرى التابعة لتلك الادارة التعليمية الريفية ، وتنفذ السياسة التعليمية فى المدارس التى تتبعها .

وهذا التسلسل فى ادارة التعليم العام فى الاتحاد السوفيتى ، لايعنى اللامركزية ، وانما الهدف منه هو مجرد تخفيف العبء عن السلطة المركزية ، ففى كل « ادارة من ادارات التعليم هذه ، سواء كانت كبيرة أو صغيرة ، يعين مدير ، يشرف على شئون التعليم بها ، ويقوم مجلس يمثل العمال بتعيينه . ولكل مجلس من مجالس ممثلى العمال ، لجنة للتعليم ، يختار أعضاؤها من بين الأفراد الذين لهم خبرة بالتعليم . وفى كل ادارة من الادارات التعليمية المحلية ، يوجد تعاون تام بين لجنة التعليم ، ومجلس ممثلى العمال ، وفرع نقابة المعلمين ، ولجنة الحزب الشيوعى المحلية » ، « وتقوم الادارة التعليمية المحلية بالمسئولية الأولى ، نحو العناية بالمبانى المدرسية ، واصلاح الفصول الدراسية ، والعناية بها . كما تتعاون السلطات المحلية المذكورة فى العمل سويا ، لتقديم برامج منظمة للنشاط المدرسى ، لتلاميذ المدارس ، ولتقديم البرامج التربوية والثقافية للآباء ، مع الاشراف على هذه البرامج اشرافا دقيقا .

وتخضع السلطات التعليمية المحلية كلها ، لسلطة وزارات التربية والتعليم ، التى تخضع بدورها ، لسلطة وتوجيه الحزب الشيوعى ، ولجنته المركزية » .

« ولكى يضمن الحزب الشيوعى توحيد النظم التعليمية فى كل انحاء الاتحاد السوفيتى ، فانه يضع ممثلا للحزب فى كل وحدة تعليمية ، صغيرة كانت أو كبيرة ، للتأكد من أن سياسة الدولة وسياسة الحزب تنفذان بكل دقة » . « ولعل من الأمور الهامة فى النظام الادارى التعليمى فى الاتحاد السوفيتى ، ما يقوم به البوليس السياسى ، من التأكد من ولاء كل المشتغلين بالادارة التعليمية والمدرسية ، وكل المدرسين والتلاميذ ، وغيرهم ممن يتصل بالتعليم ، كبيرا كان أم صغيرا ، للنظام الشيوعى » (١) .

---

(١) المرجع السابق ، ص ٢٥٩ — ٢٦١ .

٢ ـ ادارة التعليم الفنى :

وتشرف هـذه الادارة على التعليم الفنى ، الذى يعد الطـلاب للتخصص فى المهن الفنية المختلفة ، كالزراعة والتجارة والصناعة والطيران ، وغيرها من المهن .

والتعليم الفنى بمختلف أنواعه ومراحله فى الاتحـاد السوفيتى ، تابع للوزارات الفنية ، « فـوزارة الصحة تشرف على معاهـد الطب ومدارسه ، كما تشرف أيضا على دور الحضانة . وتشرف وزارة الزراعة على معاهد الزراعة ، والأكاديميات الزراعية والمدارس الفنية . وتشرف وزارة المواصلات على المعاهد والمدارس ، التى تدرب الأفراد ، على العمل فى ميدان المواصلات . وتشرف وزارة الثقافة ، على معـاهد الثقـافة والكونسرفتوار ومدارس الفنون ، ومعاهد السينما والمسرح » (١) .

ففى كل وزارة من الوزارات الفنية ادارة للتعليم ، تسمى (ادارة الائتمان) Tras.s ، تعتبر مسئولة عن شئون التعليم بها ، كما أن بكل وزارة من هذه الوزارات ، ادارة للتعليم العـالى ، تتبـع وزارة التعليم العالى ، التى سيأتى الحديث عنها فيما بعد .

٣ ـ ادارة التعليم العـالى :

وتشرف هـذه الادارة على كل أنواع التعليم العـالى فى الاتحـاد السوفيتى ، سـواء فى ذلك التعليم العالى الأكاديمى ، والتعليم العـالى الفنى ، التابع فى ادارته للوزارات الفنية ـ كما سبق .

والتعليم العالى فى الاتحاد السوفيتى تابع فى أدارته لوزارة التعليم العالى ، وهى وزارة موجودة على مستوى الاتحاد وحده ، بمعنى أنه لا توجد وزارات للتعليم العالى فى الجمهوريات السوفيتية الخمس عشرة ، كما هو الشـأن فى وزارة التـربية والتعليم ، أو فى الوزارات الفنيـة الأخـرى .

وتشرف وزارة التعليم العـالى على كل الجامعات والمعاهد العليـا السوفيتية ، اما مباشرة ، كما هو الشأن فى الجامعات ، واما بطريقة غير

---

(١) الدكتور محمد منير مرسى : الاتجاهات المعـاصرة فى التـربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ١٧٠ ، ١٧١ .

مباشرة ، عن طريق الوزارات الفنية ، حيث توجد فى كل وزارة من هذه الوزارات ، ادارة للتعليم العالى ، تتبع وزارة التعليم العالى ، فى الاتحاد السوفيتى ، وتنسق العمل بين وزارة التعليم العالى التى تتبعها ، والوزارة الفنية التى توجد فيها .

٤ ـ ادارة الشئون الثقافية :

وتشرف هذه الادارة على شئون التعليم غير المباشر : كالصحافة والاذاعة والتليفزيون والمسرح والسينما ، والشئون الأخرى .

وتتبع ادارة الشئون الثقافية ، وزارة الثقافة الاتحادية ، التى تلقى بالعبء على وزارات الثقافة فى الجمهوريات ، التى تقوم بالاشراف المباشر على وسائل التعليم غير المباشر هذه ، بالاشتراك مع الحزب الشيوعى .

وبالاضافة الى ذلك ، تشرف وزارة الثقافة ، ووزارات الثقافة فى الجمهوريات ، على بعض المدارس والمعاهد الفنية ، عن طريق (ادارات الائتمان) ، شأنها فى ذلك شأن الوزارات الفنية الأخرى ، كمعهد الكونسرفتوار ، ومعهد السينما ، ومعهد المسرح ، وغيرها .

٥ ـ ادارة التدريب المهنى :

وتشرف على « تدريب العمال المهرة اللازمين للقطاعات الاقتصادية المختلفة ، بما فيها المدارس الفنية والمهنية ، التى تديرها لهذا الغرض »(١) . وتسمى الادارة ، باسم « (الادارة الأساسية لاحتياطيات العمل) ، وهذه الادارة بدورها مسئولة رأسا أمام مجلس الوزراء » (٢) .

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٧١ .

(٢) أ . ت . فلاندر (مرجع سابق) ، ص ٤٣١ .

(ب) تمويل التعليم فى الاتحاد السوفيتى

يعتبر تمويل التعليم فى الاتحاد السوفيتى من مسئوليات الدولة ، اذ تعتبر ميزانية التعليم فى كل جمهورية من جمهوريات الاتحاد ، جزءا من ميزانية التعليم الاتحادية ، التى هى جزء من الميزانية العامة للدولة . وتعتبر وزارة التربية والتعليم فى كل جمهورية ، مسئولة عن التصرف فى هذه الميزانية وانفاقها ، وفق المخطط القومى العام ، وذلك عن طريق ادارات التعليم التابعة لهـا .

وما يقـال عن مدارس التعليم العـام ، يمكن أن يقال عن مدارس التعليم الفنى ، والكليات والمعاهد العليا والجامعات .

والأساس فى اعتماد هذه الميزانية ، هو أن تحدد كل مدرسة ومعهد تعليمى ، تقديرا لميزانيتها للعـام التـالى ، على أساس مرتبات المدرسين والاداريين العـاملين بهـا ، والتجهيزات والمعـدات والصـيانة والكتب والوسائل السمعية والبصرية والاصلاحات وغيرها ، وتقوم ادارات التعليم المحلية باعتماد كل ميزانية ، ثم ترفعها الى ادارات التعليم الأعـلى ، ثم تجمع ميزانيات المدارس والمعـاهد فى كل جمهـورية ، أو على المستوى الاتحادى ، وتقـدم الى وزارة المـالية فى الجمهورية ، أو وزارة المـاليـة الاتحادية ،ويقوم وزير المـالية بتقديم ميزانيات الوزارات المسـئولة عن التعليم ، الى مجلس السوفيت الأعلى ، لاعتمادها لمدة عام .

وبمجرد اعتماد الميزانية ، يصـبح من حق كل مدير ، التصرف فى ميزانية المدرسة أو المعهـد الذى يشرف عليـه ، وفـق التقـديرات التىاعتمدت على أساسها ميزانية المدرسة أو المعهد .

وثمـة مساهمات محلية فى شـئون التعليم ، فقـد يسهم الآباء ، أو المزرعة التعاونية ، أو نقـابة العمـال ، فى تمويل التعليم ، بصـورة محدودة ، كتقديم قطعـة أرض ، تقام المدرسة عليهـا ، أو تقديم طعام اضافى للتلاميذ ، أو بناء مدرسـة جديدة ، أو اصـلاح مدرسـة قديمة ، وهكذا .

الا أن هذه المساهمات محدودة ، هدفها النهوض بالخدمة التعليمية، وهى لا تعد جزءا من ميزانية التعليم .

(ج) مراحل التعليم فى الاتحاد السوفيتى

تنقسم مراحل التعليم فى الاتحاد السوفيتى ، الى المراحل الأربعة الرئيسية الآتية ، كما يرينا ذلك الشكل التوضيحى رقم (٧) :

١ ــ مرحلة ما قبل المدرسة Pre—school :

وهى موجودة فى روسيا قبل الثورة البلشفية ، وكان يقوم بادارتها والاشراف عليها ، الجمعيات الخيرية والهيئات الدينية والأفراد . وعندما قامت الثورة البلشفية ، صارت هذه المرحلة التعليمية ، ضرورة اجتماعية ، تفرضها الأيديولوجيا الجديدة ، حيث سعى البلاشفة الى تحطيم حياة الأسرة ، على أساس أنها ــ فى نظر الشيوعية ــ من مقومات الحياة فى المجتمع البورجوازى ، ولذلك كانوا ــ أول الثورة ــ يأخذون الأطفال من آبائهم ، لتتولى الدولة تربيتهم ، وعندما فشلت هذه الخطة ، حلت محلها فكرة مدارس الأطفال ، التى أمر لينين بانشاء أولاها بعد الثورة بشهور ، وذلك لتنشئة الأطفال تنشئة شيوعية ، ولتحقيق مساواة المرأة بالرجل (حسبما تقضى الأيديولوجيا الشيوعية) فعلا ، باتاحة الفرصة أمامها ، لتساهم فى عمليات الانتاج ، ودفع عجلة الحياة فى المجتمع .

وكانت مدارس الأطفال هذه محدودة فى السنوات الأولى للثورة ، وذلك بسبب ضخامة المسئوليات التى كانت ملقاة على الدولة ــ ولكنها بعد الازهار الاقتصادى الذى حققه الاتحاد السوفيتى ، خاصة بعد الحرب العالمية الثانية ــ صارت منتشرة فى القرى والمدن ، فحيثما وجدت المرأة لتعمل ، وجدت المدرسة التى تقدم لابنها الرعاية الصحية والاجتماعية ، وتسهر عليه ليلا ونهارا ، حتى تناسب مواعيدها ، كل مواعيد العمل ، فى المصانع والمزارع والمرافق المختلفة .

وتنقسم مرحلة ما قبل المدرسة ، فى الاتحاد السوفيتى ، الى مدرستين ، هما :

(أ) مدرسة الحضانة Nursery School : وتقبل الأطفال بعد شهور من مولدهم ، ويستمرون بها حتى سن الثالثة أو الرابعة ، فى دور رعاية الطفولة أول الأمر ، ثم فى مدارس الحضانة بعد نضجهم . وتشرف على دور رعاية الطفولة ومدارس الحضانة وزارة الصحة ، وتعد المشرفات على هذه الدور والمدارس اعدادا خاصا ، كما يشترك فى ادارتها طبيبات ، وذلك للعناية بنمو الأطفال فى هذه المرحلة المبكرة .

شكل توضيحي رقم (٧)

السلم التعليمي في الاتحاد السوفيتي

أعمار المتعلمين	مراحل التعليم	سنوات التعليم
٢٣	الدراسات العليا وتعليم الكبار	١٧
٢٢		١٦
٢١		١٥
٢٠	الجامعات والمعاهد العليا – المعاهد البيداجوجية	١٤
١٩		١٣
١٨	معاهد المعلمين – المدارس البيداجوجية – المدارس الفنية (التكنيكم)	١٢
١٧		١١
١٦	المرحلة الثانية من المدرسة الثانوية (غير الكاملة) – المدارس الحرفية	١٠
١٥		٩
١٤	المدرسة الثانوية الكاملة – المدرسة الثانوية غير الكاملة – المرحلة الأولى من المدرسة الثانوية – مرحلة التعليم الإلزامي	٨
١٣		٧
١٢		٦
١١		٥
١٠	المدرسة الابتدائية	٤
٩		٣
٨		٢
٧		١
٦	رياض الأطفال	
٥		
٤		
٣		
	دار رعاية الأطفال ومدرسة الحضانة	

« ودور الحضانة نوعان ، نوع خارجى ، يمتد فيه ايواء الأطفال ، امتدادا يتناسب مع ظروف عمل الأمهات . وهناك نوع داخلى ، يقيم الأطفال فيه اقامة كاملة ، ستة أيام فى الأسبوع ، ثم يأخذهم أهلهم لقضاء أيام الأحد معهم ، كما أن أهلهم يأخذونهم معهم فى العطلات » (١) .

ويقوم بانشاء دور رعاية الطفولة ومدارس الحضانة والانفاق عليها ، المصانع والمزارع الجماعية ونقابات العمال والهيئات والمؤسسات ، التى يعمل بها عدد كبير من النساء ، ويدفع الآباء فيها رسوما رمزية ، كجزء من نفقات تغذية أبنائهم ، تختلف باختلاف دخل كل منهم ، وباختلاف عدد أبنائه ، ويمكن الاعفاء من هذه الرسوم فى بعض الأحيان .

ويختلف نظام عمل هذه الدور والمدارس ، باختلاف ظروف عمل كل مؤسسة أو مصنع أو مزرعة ، فقد تكون مجرد دور متواضعة بسيطة ، اذا كانت امكانيات المؤسسة أو المصنع محدودة ،وقد تكون دورا فخمة ، ومؤثثة جيدا ، ومعدة أحسن اعداد ، اذا كانت امكانياتها كبيرة .

وقد تكون هذه الدور مؤقتة ، كتلك التى تقام فى مواسم الحصاد ، حيث تغلق أبوابها بانتهاء الموسم .

وحضور الأطفال فى هذه الدور أو المدارس اختيارى .

(ب) رياض الأطفال Kindergarten : وتقبل الأطفال من سن الثالثة أو الرابعة ، وحتى سن السادسة أو السابعة ، وعلى ذلك فهى تستغرق أحيانا « أربع سنوات ، وهى أطول مدة تخصص لهذه المرحلة فى النظم التعليمية » (٢) .

وتشرف على هذه الرياض السلطات التعليمية .

وتوجد رياض الأطفال ، حيث تسمح ظروف السلطات التعليمية المحلية بانشائها ، وفى هذه الحالة يكون حضور الأطفال بها اجباريا ، وتصبح رياض الأطفال جزءا من مرحلة التعليم الالزامى . وقد تقوم بانشائها المصانع والمزارع الجماعية ونقابات العمال ، ولكنها تضعها — بعد انشائها — تحت تصرف السلطات التعليمية .

---

(١) دكتور أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى ، وبنية السياسة التربوية (مرجع سابق) ، ص ١١٨ ، ١١٩ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١١٩ .

وتهتم رياض الأطفال برعاية نمو الأطفال صحيا وبدنيا وخلقيا واجتماعيا ، كما تدربهم على اللعب والموسيقى والرقص ، والوان النشاط المختلفة ، وتقدم لهم برامج تعليمية محدودة ، وتبدأ فى السنة الأخيرة ، فى تعليمهم مبادىء القراء والكتابة والحساب .

وتقوم السلطات التعليمية بتمويل هذه الرياض ، وان كان الآباء يدفعون رسوما رمزية ، مقابل نفقات تغذية أبنائهم ، وتختلف هذه الرسوم باختلاف الدخل ، كما يمكن الاعفاء منها .

والاتجاه فى الاتحاد السوفيتى الى التوسع فى انشاء رياض الأطفال ، لما لها من أثر فى تطور نمو الأطفال فيما بعد ، ولتهيئتهم للحياة فى الجماعة ، وفى المدرسة .

٢ ــ المدرسة الابتدائية Primary School :

وهى المرحلة الأولى من مراحل التعليم الالزامى ، فى كل انحاء الاتحاد السوفيتى ، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات ، ويبدأ الالتحاق بهذه المدرسة فى سن السابعة ، وتنتهى الدراسة بها فى العاشرة .

وقد توجد هذه المدرسة منفصلة قائمة بذاتها ، كما هو الحال فى كثير من المناطق الريفية ، وقد توجد كجزء من المدرسة الثانوية غير الكاملة Incomplete School ، التى تضم المدرستين السابقتين ، مضافا اليهما من المدرسة الثانوية ، وقد توجد كجزء من المدرسة الثانوية الكاملة Complete School، التى تضم المدرستين السابقتين ، مضافا اليهما المرحلة الثانية من المدرسة الثانوية ــ كما سنرى . وهذه المدرسة الأخيرة، منتشرة فى المدن .

وبرنامج المدرسة الابتدائية ــ شأنه فى ذلك شأن برامج المدارس الأخرى فى الاتحاد السوفيتى ــ موحد فى جميع انحاء البلاد ، وكذلك الكتب المقررة ــ اذ تحتذى كل جمهوريات الاتحاد السوفيتى حذو الجمهورية الروسية الاشتراكية الاتحادية السوفيتية R.S.F.S.R، فيما تقرره من برامج ، وما تختاره من كتب ، حيث تترجم هذه الكتب والبرامج الى اللغات المحلية بكل جمهورية .

ومنهج المدرسة الابتدائية الروسية، «مشابه لمنهج المدرسة الابتدائية فى أوربا الغربية ، مع عناية خاصة بدراسة اللغات »(١) ، اذ تتركز الدراسة فيه على المهارات الأساسية ، فى القراءة والكتابة ، باللغة الروسية ، فى الجمهوريات التى تتحدث بغيرها ، كالأرمنية والتركية والأوكرانية وغيرها . وبالاضافة الى القراءة والكتابة ، نجد اهتماما واضحا بالحساب والطبيعة والجغرافيا والتاريخ والعمل اليدوى والأشغال والرسم والموسيقى والتربية البدنية .

٣ — المدرسة الثانوية Secondary School :

وهى تنقسم الى مرحلتين ، هما :

(١) المرحلة الأولى من المدرسة الثانوية : ومدة الدراسة بها خمس سنوات (كانت أربع سنوات فقط ، زيدت الى خمس ، بعد أن قصرت فترة التعليم الابتدائى الى ثلاث سنوات سنة ١٩٧٠) . ويبدأ الالتحاق بهذه المرحلة فى سن العاشرة ، ويستمر حتى سن الخامسة عشرة .

وتعتبر هذه المرحلة تتمة لمرحلة التعليم الالزامى بالاتحاد السوفيتى ، ولذلك نجدها فى معظم أنحاء الاتحاد السوفيتى فى مدرسة واحدة ، مع المدرسة الابتدائية ، ويطلق عليها اسم (المدرسة الثانوية غير الكاملة) Incomplete School كما سبق .

وبرنامج هذه المرحلة موحد فى جميع أنحاء الاتحاد السوفيتى كالمدرسة الابتدائية ، ومنهج الدراسة بها يدور حول التاريخ وعلم الحيوان والكيمياء والفيزياء والأدب الروسى ولغة أجنبية والرسم الميكانيكى .

وهناك تركيز فى هذه المرحلة على اشتراك المتعلمين فى العمل النافع اجتماعيا ، حيث يتم « التدريب على العمل ، فيكون نصيبه فى الخطة بواقع ساعتين أسبوعيا . وعلى كل تلميذ ان يعمل لمدة أسبوعين فى نهاية كل دورة ، فى المؤسسات الصناعية » ، كما يتم « قيام كل تلميذ بعد انهاء السنة الثامنة ، وهى نهاية سن الالزام (صارت السنة العاشرة الآن) ،

---

(١) أحيانا يضطر المتعلم الى دراسة ثلاث لغات ، فالتلميذ الأرمنى ، الذى يعيش فى جمهورية جورجيا Georgia السوفيتية — على حد تعبير هانز — يضطر الى تعلم ثلاث لغات ، هى الأرمنية والجورجية والروسية . ولذلك كانت المشكلة اللغوية من مشاكل التعليم فى الاتحاد السوفيتى . ارجع الى :

— HANS, NICHOLAS; Op. Cit., p. 313.

بالاشتراك فى الأعمـــال ذات النفـع الاجتماعى ، فى المؤســـسات والمزارع الجماعية ، وغيرها من مواقع العمل والانتاج » (١) .

ومما تجـدر الاشارة اليـه هنـا ، أن مرحلة التعليم الالزامى كانت ـ بعد نجاح الثورة البلشفية ـ لا تتعـدى أربع سنوات ، « ولكن الالزام بحضـور المدارس لم يطبق الا فى عام ١٩٣٠ ، وكانت مدته أربع سـنوات بالنسبة للقرى ، وسبع سنوات بالنسبة للمدن . وعقب الحـرب العـالمية الثانية ، جعلت مدة الالزام ٧ سنوت (٧ ـ ١٤) ، فى جميع أنحـاء الاتحاد السوفيتى ، وفى عام ١٩٥٨ ، قرر الاتحـاد السوفيتى زيادة الالزام سـنة واحدة ، وتحقق له فى عام ١٩٦٢ ـ ١٩٦٣ ، تعميم المدرسة ذات الصـفوف الثمانية ، بقسميها الابتدائى والمتوسط ، وفى عام ١٩٦٦ ، اتجـه السوفيت الى توفـير تعليم ثانوى كامل ، يتم استيعاب كل الناشـئين فيـه فى عام ١٩٧٠ ، ومعنى ذلك أن التعليم الالزامى قد صـار من السابعـة حتى السابعة عشرة » (٢) .

(ب) المرحلة الثانيـة من المدرسـة الثـانوية : ومدة الدراسـة بهـا سـنتان . ويلتحق بهـا المتعلمـون ، بعـد نجاحهم فى المرحـلة الأولى من المدرسة الثانوية . وهى اجبارية كالمرحلة الأولى ، وذلك منذ قرر المؤتمـر الثالث والعشرون للحـزب الشـيوعى سـنة ١٩٦٦ جعلها الزامية ـ كمـا سـبق ، وذلك اعتبارا من سـنة ١٩٧٠ ـ وان كانت « الدولة فى الواقـع لم تستطع تنفيذ ذلك ، قبل عام ١٩٧٥ » (٣) .

ويجد المتعلم السوفيتى نفسه ، فى هذه المرحلة الثانية من المدرسة الثـانوية « أمام تنوعات من المدارس ، تزيد عن مائة وثلاثين نوعا ، يمكنـه أن يستكمل دراسته الثانوية فى أى منها . ويمكننا تجميـع هـذه المدارس

---

(١) الدكتور محمد منير مرسى : الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ١٦٥ ، ١٦٦ .

(٢) الدكتور أحمد حسن عبيد :«فلسفة التعليم الالزامى وتنظيمه »ـ **تعليم الجماهير** ـ مجلة متخصصة ، تصدر عن الجهاز العربى لمحو الأميـة وتعليم الكبار ـ المجلد الأول ـ السنة الأولى ـ العدد ١ ـ سبتمبر١٩٧٤، ص ٨٧ .

(٣) دكتور أحمد حسن عبيد : فلسفة النظـام التعليمى ، وبنيـة السياسة التربوية (مرجع سابق) ، ص ٧١ .

وتقديمها فى الأنواع الثلاثة الرئيسية » (١) ، التى سنتحدث عنها فيمابعد .

ويختلف طول هذه المرحلة الثانية ، باختلاف نوع التخصص ، الذى يريد المتعلمون تكملة تعليمهم به ، فهناك دراسة أكاديمية عامة ، تؤهل للالتحاق بالجامعات ، وهناك دراسات فنية متنوعة ، وهناك مدارس حرفية ، ومعاهد لاعداد المعلمين — وأيا كان نوع التخصص الذى يتخصص فيه المتعلمون ، فان الدراسة بهذه المرحلة الثانية ، شأنها فى ذلك شأن الدراسة بالمرحلة الأولى وبالمدرسة الابتدائية ، يغلب عليها الطابع البوليتكنيكى ، حيث يتم فيها « الجمع بين كافة مواد الدراسة ، والعمل المنتج فى الاقتصاد القومى » (٢) أى بين المعرفة النظرية ، وتطبيقاتها العملية فى مجال الصناعة والزراعة والمجتمع ، بحيث يكون لهذه المواد الدراسية النظرية ، فوائدها العملية فى فهم المجتمع والحياة ، وفى تمكين الخريج من المساهمة فيها بنشاط وايجابية .

ولذلك تتوزع الدراسة فى هذه المرحلة — وفى المراحل السابقة — بين المواد النظرية ، من رياضيات وكيمياء وطبيعة وأحياء ولغات أجنبية وأدب ، وبين التطبيقات العملية لهذه المواد ، فى الصناعة والزراعة والتدريس والمجتمع .

وتختلف نسبة الوقت المخصص للجانب النظرى أو الجانب العملى ، وللمواد الأدبية أو العملية ، من تخصص الى آخر ، حسب نوع الدراسة فى هذه المرحلة الثانية ، من المدرسة الثانوية .

وتتم المرحلة الثانية من المدرسة الثانوية فى عدة مدارس ، هى :

١ — **المدرسة البوليتكنيكية العامة** General Polytechnical Schoo : ومدة الدراسة بها سنتان ، وهى تقبل طلابها من بين الممتازين من خريجى المرحلة الأولى من المدرسة الثانوية ، ولا يتعدى هؤلاء الطلاب خمس هؤلاء الخريجين . وهذه المدرسة موجودة فى المدن الكبرى فقط ، كمرحلة أخيرة من مراحل المدرسة الثانوية الكاملة

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٩٧ .

(٢) « اصلاح التعليم فى روسيا السوفيتية » — مجلة التربية الحديثة — السنة الخامسة والثلاثون — العدد الرابع — ابريل ١٩٦٢ ، ص ٣١٨ .

Complete Secondary School ذات الصفوف العشرة . وهى تتبع فى ادارتها وزارة التربية والتعليم .

وهى تعد خريجيها للالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا ، ولذلك يغلب على برامجها - بالاضافة الى الجانب العملى أو التطبيقى - الطابع النظرى ، والاهتمام بدراسة العلوم الاجتماعية واللغات .

وتقع معظم مدراس هذا النوع ، فى نفس المبنى الذى توجد فيه الصفوف الثمانية الأولى ، وذلك منذ قرر مؤتمر الحزب الشيوعى تعميم المدرسة الثانوية ذات الصفوف العشرة ، فى مؤتمره المنعقد سنة ١٩٦٦ .

٢ - **المدرسة الفنية** Technicum : ومدة الدراسة بها أربع سنوات ، ويغلب على برامجها الطابع الفنى ، حسب تخصص كل مدرسة (تجارى - زراعى - صناعى ... الخ) وهى تتبع فى ادارتها الوزارات الفنية . ويغلب على الدراسة بها الجانب الفنى أو التطبيقى أو العملى ، اذ يحصل هذا الجانب الفنى على معظم وقت الدراسة ، ويخصص الباقى للمواد الأكاديمية . (وتعتبر المدارس البيداجوجية من هذه المدارس ، وهى تعد معلمى المدرسة الابتدائية ، وتتبع وزارة التربية والتعليم فى ادارتها) .

٣ - **المدرسة الحرفية** Vocational Technical School : وهى مدرسة اكثر تخصصا من المدرسة السابقة . وهى تابعة (للجنة الحكومية للتدريب المهنى) ، ومدة الدراسة فيها تتراوح بين سنة وسنتين ، وهى تختلف باختلاف الحرفة ، التى يعد المواطن لها بعد مرحلة التعليم الالزامى ، قبل التحاقه بالعمل . وهى تركز معظم الوقت للدراسة الحرفية ، وأقله للدراسة النظرية . وهذه المدرسة ملحقة بالمصانع عادة ، ليعيش المتعلم فى الجو الذى سيعمل فيه ، وهى شبيهة بمدارس (التلمذة الصناعية) ، فى البلاد الأخرى ، ومنها مصر .

٤ - **مرحلة التعليم العالى** Higher Education :

وهى مفتوحة الأبواب لجميع القادرين على مواصلة تعليمهم بها ، كما أنها مجانية ، تابعة للدولة ، تخضع لخطط التنمية ، الاقتصادية والاجتماعية ، التى تضطلع بها الدولة .

و « تمنح الأفضلية فى هـذه المؤسسات لمرشحين ، الذين عملوا خلال سنتين فى الصناعة أو الزراعة أو المكاتب ، ويحدث غالبا أن توصى » « الجمعيات العمـالية والزراعيـة والنقابات ومنظمـات الشبيبة الخ » « بقبول الشبان أو الشابات ، الذين أظهروا أكبر قـدر من الكفاءة ، فى مجال العمل الانتاجى ، فى هـذا المعهـد أو ذاك (أو فى هـذه الجـامعة أو تلك) » (١) .

وهى تتبع وزارة التعليم العـالى ، وان كانت الكليـات الفنية تتبع الوزارات الفنية الموجـودة بكل جمهـورية ، فكليـة الطب تتبع وزارة الصحة ، وكلية الزراعة تتبع وزارة الزراعة ، وهكذا ، كما أن الكليـات الحربيـة تتبع وزارة الحربيـة ، وكليات الشرطة تتبع وزارة الداخلية ، وهـكذا .

ويؤدى ذلك الى (انفتاح) مؤسسات التعليم العالى الروسية ، على الصناعة والزراعة والمجتمع .

ونظم الدراسة بالتعليم العالى فى الاتحاد السوفيتى متنوعة ، بحيث تسمح لكل الراغبين فى هـذا التعليم ، بامكانية الحصـول عليه ، فهنـاك الدراسة النظامية ، وهناك الدراسة بالمراسلة ، وهناك الدراسة المسائية .

---

(١) فرانك باولز : القبول فى التعليم العالى ـ دراسة عالمية عن القبول فى الجامعات ، صـدرت عن المنظمـة الدوليـة للتربيـة والعلم والثقافة « اليونسكو » ، والاتحاد العالمى للجامعات ـ ترجمة هشام دياب ـ مطبعة جامعة دمشق ـ ١٣٩٤ هـ ـ ١٩٧٤ م ، ص ٣٥٠ ، ٣٥١ ـ من القسـم الثانى ، من الملحق (حـ) ، بقلم الأستاذ ن. س. توروشيسنيكوف .

(د) إعداد المعلمين فى الاتحاد السوفيتى

كانت النظرة الى المعلمين فى روسيا القيصرية سيئة ، انعكست على اعدادهم ، فلم يكن هناك اهتمام يذكر من جانب الدولة بهذا الاعداد . وعندما قامت الثورة البلشفية ، ارتفعت النظرة الى المعلمين ، لا لشيء الا لما علقه البلاشفة عليهم من آمال ، فى تغيير طبيعة الانسان ، وتغيير المجتمع ، فهذا التغيير لا يمكن أن يحدث بالكتاب أو بالادارة التعليمية وحدهما ، وانما لابد أن يصاحبه تغيير فى شخصية المعلم ذاتها ، بحيث يكون مؤمنا بالأيديولوجيا الجديدة ، قادرا على اتخاذها أسلوبا للحياة ، وعلى تطبيقها على تصرفاته فى المدرسة وفى الفصل وفى الحياة ، قادرا — فى الوقت ذاته — على استيعاب التغيير الذى أحدثته هذه الأيديولوجيا فى المجتمع وفى الحياة .

ومن هنا كانت عناية البلاشفة باعداد المعلمين من حيث الكم والكيف ، بزيادة عدد المعاهد التى توفر هذا الاعداد ، وتنوعها ، وبتغيير البرامج والمناهج ، بحيث تعد معلمين لمجتمع شيوعى ، لا معلمين يكتفون بمجرد نقل المواد الدراسية الى المتعلمين .

وهناك معاهد متعددة لاعداد المعلمين فى الاتحاد السوفيتى ، حسب مرحلة التعليم التى يعدون للتدريس فيها ، وهذه المعاهد هى :

١ — المدارس البيداجوجية Pedagogical Schools :

لاعداد معلمى المدرسة الابتدائية . وهى تقبل طلابها من بين المنتهين من مرحلة التعليم الالزامى (المدرسة الثانوية غير الكاملة) ، بعد امتحانات دخول تعقد لهم . وتستمر الدراسة بها أربع سنوات ، يتلقى الطلاب فيها علوما عامة وتربوية ، ويدربون عمليا على التدريس ، بالاضافة الى بعض التعمق فى الماركسية — اللينينية .

ويركز فى الدراسات التربوية على علم نفس الطفولة وصحة الطفل وادب الأطفال ، وطرق التدريس لهم ، كما يركز على الرسم والموسيقى وعلى نماذج الصلصال .

ويحصل طلاب هـــذه المدارس « على مكافآت دراسية ، واقامة مجانية فى مساكن الطلبة » ، كما يستطيع هؤلاء الطلاب — بعد التخرج — « الالتحاق بأى معهد للتعليم الجامعى والعالى ، بعد قضاء ثلاث سنوات ، فى التدريس ، بالمدرسة الابتدائية » (١) .

وبعض هـــذه المدارس تعد المعلمات لرياض الأطفال ، ولقيادة الأطفال فى منظمات الشباب .

٣ — معاهد المعلمين Teacher's Institutes :

لاعـداد معلمى المرحلة الأولى من المدرســـة الثـــانوية . وقـد بدات فكرتها بانشاء برنامج لمـــدة عامين فى المدارس البيداجوجية ، لخريجى المدرسة الثانوية الكاملة ، وذلك سنة ١٩٥٤ .

وتقبل معاهد المعلمين طلابها من بين خريجى المدرسة الثانوية الكاملة ، بعد امتحانات دخول تعقد لهم . وتستمر الدراسة بها لمدة عامين ، يكون التركيز فيها على الدراسات التربوية ، فى علم نفس المراهقـة ، والصحة المدرسية ، وطـرق التدريس ، والتربيـة العمليـة ، بالاضـافة الى مواد التخصص ، التى سيقومون بتدريسها بعد تخرجهم ، كالرياضيات أو العلوم أو الجغرافيا . . . الخ ، وبالاضافة الى المـاركسية — اللينينية .

ويتلقى الطـلاب مساعدات كبـيرة ، وتسهيلات ضخمة ، للالتحاق بهـذه المعاهد .

٣ — المعـــاهد البيداجوجية Pedagoyical Institutes :

لاعداد معلمى المرحلة الثانية من المدرسة الثانوية . وهى تقبل طلابها من بين خريجى المدرسة الثانوية الكاملة ، بعد امتحانات دخول ، تعقد لهم ، ومدة الدراسة بها اربع او خمس سنوات ، فى مستوى التعليم الجامعى . والدراسة فيها تقـوم على التخصص الضيق ، فى الرياضيات والعـــلوم والطبيعة والكيمياء واللغة الروسية واللغـات المحلية الأخـرى واللغـات الأجنبية ، وغيرها من المـواد التى تدرس فى المرحلة الثانية من المدرســـة الثـــانوية .

---

(١) الدكتور محمد منير مرسى : الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ٢٣١ .

ومنهج الدراسة بالمعاهد البيداجوجية ينقسم الى ثلاثة اقسام رئيسية ، هى مادة التخصص ، والتربية بفروعها المختلفة وعلم النفس (خاصة علم نفس المراهقة) ، وطرق التدريس ، والسياسة والاجتماع (خاصة الماركسية — اللينينية) ، بالاضافة الى التربية العملية فى المدارس .

كما يشترك الطلاب فى العمل النافع اجتماعيا ، كالقاء المحاضرات ، والاشتراك فى عمليات الزراعة والتشجير ، ويدربون على القيام بألوان النشاط المختلفة ، التى سيقومون بها فى المدارس ، كقيادة منظمات الشباب ، وادارة الحوار ، وتنظيم الحفلات ، والقاء المحاضرات ، وغيرها .

وتقدم لطلاب هذه المعاهد تسهيلات كبيرة ، كتسهيلات الاقامة المجانية ، والحصول على منح دراسية ، تشجيعا للطلاب المتازين على الالتحاق بها .

وتقدم هذه المعاهد ، بوصفها فى مستوى الجامعة ، دراسات عليا ، للراغبين من خريجها فى مواصلة الدراسة العليا ، وهى تمنح شهادة الكانديدات Candidate (الماجستير) ، التى تؤهل الحاصلين عليها للدراسة للدكتوراة فى أكاديمية العلوم البيداجوجية .

٤ — الجامعات :

حيث يعمل بعض خريجى كليات الآداب والعلوم والهندسة والزراعة وغيرها بالتدريس ، وان كان « الصف الأخير من هؤلاء الخريجين هم الذين يعملون بالتدريس ، بينما يعمل المتقدمون منهم فى المهن والوظائف الأخرى » . ورغم ذلك فان « المستوى العلمى لخريجى الجامعات ، أعلى من مستوى خريجى المعاهد البيداجوجية بوجه عام » (١) ، خاصة بعد حصولهم على دراسات تربوية ، تعدهم مهنيا للعمل بالتدريس ، باى نظام من النظم المتعددة ، التى يؤهل بها هؤلاء المدرسون ، كالدراسة بالمراسلة والدراسة المسائية .

هذا ، ولا ينتهى اعداد المعلمين فى الاتحاد السوفيتى بمجرد تخرجهم ، بل انه يستمر طيلة اشتغالهم بالتدريس ، أو عملهم بالتربية والتعليم ،

---

(١) دكتور وهيب ابراهيم سمعان : دراسات فى التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ٤٤٤ .

حيث تقوم معاهد عليا للتدريب فى كل جمهورية ، بتنظيم مقررات دراسية ، لقطاع كبير من المدرسين كل عام ، توقفهم فيها على أحدث النظريات التربوية والنفسية ، وتجدد بها علمهم فى مواد تخصصهم ، وفى معرفتهم التربوية ، بالاضافة الى ما تقوم به الصحافة التربوية ، من دور فى هذا المجال .

وقد بدأ انشاء أول معهد من هذا النوع فى موسكو سنة ١٩٣٨ ، « ثم تتابع انتشارها بعد ذلك ، حتى زاد عددها الآن عن مائة معهد ، موزعة فى أنحاء جمهوريات الاتحاد » . و « المألوف أن يتلقى المعلمون دورة تدريبية على الأقل كل خمس سنوات ، فى أثناء السنوات الخمس عشرة الأولى من ممارستهم للمهنة . وهناك برامج قصيرة ، وبرامج طويلة ، تقتضى تفرغا » (١) .

ومنزلة المعلمين فى الاتحاد السوفيتى معقولة بالنسبة لمستوى الأجور ، اذا قورنت بنظرائهم فى البلاد الأخرى ، خاصة فى الولايات المتحدة ، « فمنذ سنة ١٩٣٠ ، ارتفعت مرتبات المعلمين خمس مرات ، كان آخرها سنة ١٩٦٤ ، عندما ارتفعت مرتبات المعلمين حوالى ٢٥٪ ، وكان من توجيهات المؤتمر الرابع والعشرين للحزب الشيوعى السوفيتى ، أن تزاد مرتبات المدرسين ، بمتوسط يبلغ حوالى ٢٠٪ ، ابتداء من أول سبتمبر سنة ١٩٧٢ .

ويتمتع المعلمون فى المناطق الريفية بميزات خاصة ، اذ يقدم لهم السكن المجانى ، المجهز بالتدفئة والكهرباء » (٢) .

---

(١) دكتور أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى ، وبنية السياسة التربوية (مرجع سابق) ، ص ٢٩٩ ، ٣٠٠ .

(٢) الدكتور محمد منير مرسى : الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة (مرجع سابق) ، ص ٢٣٦ ، ٢٣٧ .

(هـ) منظمات الشباب فى الاتحاد السوفيتى

لا يتم الحديث عن سياسة التعليم فى الاتحاد السوفيتى ، دون الحديث عن منظمات الشباب ، وذلك لأن هذه المنظمات ليست منظمات للترفيه وحده ، كما هو الحال غالبا فى منظمات الشباب فى الغرب (كجماعات الكشافة مثلا) ، وانما هى منظمات سياسيه ، يشرف عليها الحزب الشيوعى فى الاتحاد السوفيتى ، ويتخذ منها وسيلة لنقل أفكاره وآرائه الى الأطفال والشباب ، وللتنمية السياسية لهؤلاء الأطفال والشباب ، فدورها على ذلك مكمل لدور الحزب الشيوعى من جانب ، ولدور المدرسة من جانب آخر . وليس غريبا - لذلك - أن يعتمد الحزب الشيوعى على هذه المنظمات فيما يقوم به من ألوان نشاط ، ثقافى وسياسى ، ومن مشروعات فى العمل الانتاجى ، فى الزراعة والصناعة ، وفى النهوض بالمجتمع بصفة عامة ، وأن تعتمد المدرسة عليها - فى الوقت ذاته - فى حفظ النظام بها ، وفى الاشراف على كافة ألون النشاط المدرسى ، التى تقوم بها .

وقد كانت أول منظمة شباب أقيمت فى الاتحاد السوفيتى ، هى رابطة الشبيبة الشيوعية (الكومسومول Young Communist League (Komsomol) ، وكان الالتحاق بهذه المنظمة الأولى قاصرا على الصفوة الممتازة من الشباب ، ليتكون منهم صف ثان ، يحمى الثورة مع الصف الأول من الثوار ، الذين حموها يوم قيامها ، وأمنوا ظهرها ضد أعدائها ، وهم رجال حزب العمال الاشتراكى الديمقراطى Social Democratic Labour Party الذى تحول سنة ١٩١٨ الى الحزب الشيوعى Communist Party ولتكون هذه المنظمة - فى الوقت ذاته - مدرسة ، يتخرج فيها رجال الحزب .

وقد رأى لينين سنة ١٩٢٢ أن تنشأ منظمة أصغر من رابطة الشبيبة الشيوعية ، تعد الأطفال للالتحاق بها ، فأنشأ « (منظمة الأطفال الشيوعيين للرواد الصغار) The Children's Communist Organization of Youth Pioneers » ، « كمنظمة تمهد ا لرابطة الشبيبة الشيوعية) الأقدم » . « وفى سنة ١٩٢٥ ، انتظم الأطفال الأصغر فى (اتحاد أبناء أكتوبر الصغار) Union of Little Octoberists » (١) .

(1) HANS, NICHOLAS; Op. Cit., p. 209.

وكان هدف هذه المنظمات ، فى السنوات الأولى للثورة ، هو حمايتها من أعدائها ، ولذلك كانت تقدم للأطفال والشباب فيها تدريبات عسكرية وبدنية ورياضية ، وكانت تقصر عضويتها على القلة من الأطفال والشباب، ممن تثق فيهم ، وعندما استقرت الأمور ، تطورت هذه المنظمات ، فصارت تضم معظم الأطفال والشباب ، وصارت وسيلة للتربية الأيديولوجية للجيل الصغير ، وصارت تركز فى نشاطها ، على التفوق الخلقى والعلمى ، والتحلى بالأخلاق الشيوعية ، من تعاون فى سبيل الصالح العام، ومن عمل نافع اجتماعيا ، ومن ضرب نماذج عملية فى التضحية والبذل، وصار التحلى بهذه الأخلاق ، والتفوق الدراسى ، هما الأساس الأول الذى يتم عليه الوصول الى المناصب القيادية فى هذه المنظمات ، وفى المنظمة الأم بعد ذلك — الحزب الشيوعى .

ومنظمات الشباب فى الاتحاد السوفيتى اليوم ، ثلاثة ، هى :

١ — منظمة أبناء أكتوبر (الأكتوبرست) Octobr s's :

وهى منظمة الأطفال دون سن العاشرة أو الحادية عشرة (سن المدرسة الابتدائية) . وقد كانت هذه المنظمة ، آخر المنظمات التى أنشئت، كما سبق (سنة ١٩٢٥) وكان اسمها يوم انشائها ، هو (اتحاد أبناء أكتوبر الصغار) ، نسبة الى ثورة أكتوبر ١٩١٧ البلشفية .

ويقدم للأطفال فى هذه المنظمة ، البرامج التى تتفق مع سنهم ، كما يشتركون فى ألوان النشاط التى تتفق مع درجة نموهم ، كحفظ الشعارات ، والاشتراك فى الحفلات بالغناء والرقص ، والاشتراك فى المعسكرات وفرق الموسيقى واللعب ، وحمل مناديل وأعلام المنظمة ، وغيرها ، مما يجذبهم الى المنظمة ، ويجعلهم يتمسكون بأهدافها .

٢ — منظمة الرواد (البيونيرز) Pioneers :

وهى منظمة للمراهقين ، من سن ١٠ — ١٥ سنة (سن المرحلة الأولى من المدرسة الثانوية) . وقد كانت هذه المنظمة ثانى منظمة شباب أنشئت فى الاتحاد السوفيتى (سنة ١٩٢٢) ، وكان إسمها يوم انشائها (منظمة الأطفال الشيوعيين للرواد الصغار) ، وكان هدفها الاعداد للمنظمة الثالثة .

ويتم انتقال الأطفال من منظمة أبناء أكتوبر الى هذه المنظمة تلقائيا ، بانتهائهم من الدراسة الابتدائية ، والتحاقهم بالمرحلة الأولى من المدرسة

الثانوية ، بشرط أن يكون سلوك المتعلم وتصرفه وخلقه فى المدرسة الابتدائية ، وفى منظمة أبناء أكتوبر ، مرضيا ، والا حرم من الالتحاق بهذه المنظمة الثانية ، وصار معزولا (سياسيا) ، اذا فشلت شتى الوسائل التى تتخذها تلك المنظمات ، فى اصلاح حاله .

ويقوم المراهقون فى هذه المنظمة ، بألوان النشاط ، التى تتفق مع سنهم ، وهى أكبر وأكثر من ألوان النشاط التى يقوم بها الأطفال فى منظمة أبناء أكتوبر .

٢ — منظمة الشبيبة (الكومسومول) Komsomol :

وهى منظمة الشباب ، فى سن المرحلة الثانية من التعليم الثانوى ، وفى سن التعليم الجامعى والعالى (أى التعليم بعد الالزامى) ، اذ تضم الشباب من سن ١٤ — ٢٣ سنة . وقد كانت هذه المنظمة أولى المنظمات التى أنشئت ، وكان اسمها أول الأمر (رابطة الشبيبة الشيوعية) ، وكان هدفها هو مساعدة الحزب الشيوعى فى حماية الثورة ، والتهيئة لاختيار صفوة الشباب ، للالتحاق بالحزب .

ولهذه المنظمة فروع فى المدرسة الثانوية الكاملة ، وفى المدارس الفنية (التكنيكوم) ، وفى المدارس الحرفية ، والمدارس البيداجوجية ، ومعاهد المعلمين ، وفى الجامعات والمعاهد العليا ، وفى المصانع والمزارع الجماعية — أى فى كل مكان يوجد فيه شباب من سن ١٤ — ٢٣ سنة ، لم يلتحقوا بعد بالحزب الشيوعى .

ويتم انتقال المراهقين من منظمة الرواد الى هذه المنظمة ، بمجرد انتهائهم من مرحلة التعليم الالزامى (بعد المدرسة الثانوية غير الكاملة) ، بشرط أن يكون سلوك الطالب ، المدرسى والأخلاقى والسياسى ، فى المنظمة السابقة ، مرضيا ، والا حرم من الالتحاق بها .

ويقوم الشباب فى هذه المنظمة بنشاط واضح ، يتفق مع سنهم ونموهم ، ومع ما يجب أن يدربوا عليه ، للالتحاق بالمنظمة الأم (الحزب الشيوعى) ، فيشتركون مثلا فى العمل النافع اجتماعيا (المزارع والمصانع) فى الصيف ، ويشتركون مثلا فى ادارة المدرسة والمعهد والكلية ، وفى النوادى والجماعات المدرسية والجامعية ، وفى الندوات السياسية والاجتماعية ، ولذلك نجد اتصال الحزب الشيوعى بهم ، أقوى منه بالأطفال والمراهقين ، فى المنظمتين السابقتين .

ويعتبر النشاط فى هذه المنظمة ، شرطا أساسيا للالتحاق بالحزب الشيوعى ، بعد الكبر .

الباب الخامس

الأيديولوجيا والتربية فى العالم الثالث

رأينا — عند حديثنا عن العوامــل التاريخية فى الفصل الثالث (١) — أن بلاد العالم — نتيجة لتطورها التاريخى ، يمكن أن تنقسم الى نوعين من البلاد ، هما : البلاد المتقدمة ، والبلاد غير المتقدمة ، وأن الفرق بين النوعين من البلاد ، هو أن البلاد المتقدمة — نتيجة لظروفها التاريخية — تتميز بالاستقرار فى نظمها ومؤسساتها ، بينما البلاد غير المتقدمة تتميــز بعــدم الاســـتقرار .

والاستقرار يتيح الفرصة للبلاد المتقدمة أن تتقدم بخطى أوســـع ، ويفرض عدم الاستقرار على البلاد غير المتقدمة ،أن تنمو نموا محدودا ، مما يزيد من الهوة التى تفصل بين النوعين من البلاد ، ســـواء فى درجة التقدم ، وفى الدخل الفردى والقومى .

وهــذه البــلاد غير المتقــدمة ، يطلق عليهــا هاربيسون ومــايرز Harbison & Myers أسماء مختلفة ، أشرنا اليها فى مقدمة حديثنا عن العوامل التاريخية فى الفصل الثالث ، فهى اما بلاد متخلفة Underdev - loped ، أو آخذة فى التقدم Partially developed ، أو متقدمة قليلا Semi - advanced .

والاختــلاف بينها ، اختــلاف فى مدى الاســـتقرار ، وفى درجة التخلف الاقتصادى ، وانخفاض الدخل القومى والفردى — أى اختلاف وتفاوت فى مدى التخلف ، وتعتبر البلاد المتخلفة أكثرها تخلفا ، والبــلاد المتقدمة قليلا أقلها تخلفا .

ويطلق على هــذه البلاد جميعــا اليوم « دول (العــالم الثالث) Tiers Monde » ، وهو « يشمل دول أفريقيا ، ودول آسيا ما عــدا اليابان ، ودول أمريكا اللاتينية ، وهــذا هو الجزء الجنوبى من الكــرة الأرضية . أما الدول المتقدمة ، فان معظمها يقع فى قارتى أوربا وأمريكــا الشمالية ، وهــذا هو الجزء الشمالى من الكرة الأرضية . ولذلك فان معظم الاقتصاديين المتخصصين فى دراسات التنمية ، يفرقون بين (الجنوب المتخلف) ، و (الشمال المتقدم) . وعلاوة على ذلك ، فانهم يقســـمون الشمال المتقدم ، الى شرق وغرب ، نظرا لاختلاف النظم الاقتصـــادية والاجتماعية فى دول شرق أوربا ، عنهــا فى دول غرب أوربا وأمريكـــا الشـــمالية .

ويمثل سكان الدول النامية حوالى ٦٥٪ من ســكان العــالم ، أى ما يزيد على ٢٤٠٠مليون نسمة ،بينما يمثل سكان الدول المتقدمة،حوالى

(١) ارجع الى ص ١١٣ — ١١٥ من الكتاب .

٣٥٪ فقط من سكان العالم ، أى مالايتجاوز ١٣٠٠ مليون نسمة » (١) .

ومصادر الثروة الطبيعية متوفرة فى معظم هـذه البلاد ، أى أن امكانياتها المادية كثيرة ، وكانت هذه المصادر المادية ، هى التى اغرت دول الغـرب باستعمارها ، فى عصر توسعها الاستعمارى الكبير ، فى القـرن التاسع عشر ، فنهبت خيراتهـا ، وعطلت امكانياتها ، وشلت فاعليتهـا ، لتتركها حطاما ، تحـاول أن تتغلب على عوامل الضعف التى خلفهـا الاستعمار فيها ، فى ظروف بالغة الصعوبة والتعقيد ، محلية وعالمية ، رأينا بعضا منها عند حديثنا عن العوامل التاريخية فى الفصل الرابع ، أوضحها ما يعود الى أبناء هذه البلاد أنفسهم ، حيث « النقص الملحوظ فى الاداريين المدربين ، الذين تتوافر لديهم المهارات اللازمة لادارة عمليات التنميـة ، والندرة النسبية فى الأشخاص الذين تتوافر فيهم الخبرة والمعرفة الفنية ، والرغبـة والقـدرة على شغل الوظائف الجديدة ، التى نشأت نتيجـة الاتساع فى مجالات الدولة ، والانخفاض النسبى فى مستوى المهـارات والخبرات الفنية ، والقدرات التنظيمية والادارية » . « هذا الى جانب الاحجام الفكرى عن الابتكار والتجـديد ، والصراع بين القيم الباليـة المعوقة للتقـدم ، والقيم الجديدة الدافعـة نحـوه ، بالاضافة الى ضعف مستويات الانتاج ، والكفاية الانتاجيـة فى الزراعة والصـناعة ، وفى الخدمات ، وعدم تناسب الطاقات الانتاجية ، مع زيادة القوة البشرية »(٢) .

ويرى الدكتور أحمد عبيد ، نتيجة لذلك ، أن بلاد العـالم الثالث تعانى سـبع مشـكلات حادة ، هى :

« ١ — أمية ، تتسم بها أغلب الجمـاهير . وهذه الأمية تساعد على استمرار طريقة الحياة بصورتها التقليدية » .

« ٢ — اعتماد على الزراعة ، وسير فيها على الطرق البدائيـة ، التى تقوم أساسا على الطاقة الجسمية لكل من الانسان والحيوان » .

« ٣ — القناعة بمستوى من العيش لا يساير روح العصر الحديث » .

« ٤ — سير التنمية الاقتصادية فى كثير من الحالات بسرعة تبتلعهـا سرعة النمـو السـكانى » .

---

(١) دكتور على لطفى (مرجع سـابق) ، ص ٩ .
(٢) الدكتور على عبد العليم محجوب : « القيادة الادارية ، ودورها فى الاصلاح الادارى من أجل التنمية » (مرجع سابق) ، ص ٦٨ ، ٦٩ .

« ٥ — ضعف فى موارد الدولة ، يجعلهـا عاجـزة عن تعميم أى نوع من التعليم ، مهما قصرت مدته ، وتواضع مستواه .

٦ — عدم وجود تقاليد راسخة للحـكم والادارة . وفى كثير من الأحيان ، تعانى الدولة النامية سلسلة من التغيرات والانقلابات ، تكلف الدولة ماديا ، كما أنها تكلفها الكثير فى قواهـا البشرية ، وبخاصـة فى المستويات العليا ذات الكفاءة الممتازة . فالسلطات فى مثل هذه الظروف يهمهـا الموالـون ، الذين تثق فيهم ، أكثر مما يهمهـا الخبراء ، أو الذين يعرفـون .

٧ — فى الدول النامية — لا سيما التي لا يسمح جوها العام بالنقد وابداء الرأى — كثيرا ما تترك أمور الدولة لارتجال ذوى السلطة ، دون اكتراث أو مبالاة من ذوى الكفاءة ، الذين يؤثرون السلامة ، أو يقصرون فى أداء واجبهم الاجتماعى » (١) .

وتختلف (حدة) هـذه المشكلات من بلد الى بلد ، فى هـذا العـالم الثالث ، حسب الظروف الخاصة بكل بلد ، والتى تتعلق بموارد الثـروة الطبيعية فيه ، وموارد الثروة البشرية المتوفرة لديه ، وتطوره التاريخى الخاص به .

وأسـعد هـذه البـلاد حظـا ، هى تلك البلاد التى تفجر (الذهب الأسود) من باطن أرضها ، فقد كان تفجـره بداية عهـد من الرخاء ، دخلته فجأة ، فحول صحراءها الى جنـات خضراء ، كمـا حدث فى السـعودية والكويت وفنزويلا وامارات الخليج العربى ، ولكن استمرار هذا الرخاء رهن باستثمار عائد البترول ، فى تنمية مصـادر الثروة البشرية به ، أى باستثمار هـذه الثروة الطبيعية ، فى الانسان — الذى يجب أن يكـون رأسـمالها المستقبل .

ولبعض هـذه البـلاد ، حضارات قديمـة ، كما هو الحـال فى مصر والعراق والشام والهند والصين وشمال أفريقية ، فمن هـذه الأنحاء ، انتقلت الحضارة الى الغرب ، عبر بلاد العرب والمسلمين ، فى العصـور الوسطى ، لتدفع بالغرب الى ما وصل اليه اليوم من تقدم .

بيد أن الطابع الأيديولوجى لهذه البلاد ، يختلف من بلد الى بلد ، حسب الظروف الخاصة التى تحيط به ، وحسب (مجموعة) البلاد التى

(١) دكتـور أحمـد حسن عبيد : فلسـفة النظام التعليمى ، وبنية السياسة التربوية (مرجع سـابق) ، ص ٧٢ — ٧٤ .

ينتمى اليها ، رغم أن لها جميعا طابعا عاما ، رأيناه عند حديثنا عن العوامل التاريخية فى الفصل الرابع ، ففى حدود هذا الاطار الأيديولوجى العام ، الذى ينتظم بلاد العالم الثالث جميعا ، توجد سمات عامة ، لكل مجموعة من بلاد هـذا العـالم ، فهناك سمات عامة للأيديولوجيا وانعكاساتها على التعليم فى بلاد العـالم العـربى ، وسمات عامة لبلاد أمريكا الجنوبية ، وسمات عامة لبلاد أفريقيا ، وأخرى لبلاد الهند الصينية ، وهكذا .

بل وفى داخل كل مجموعة من هـذه المجموعات ، نجـد ملامح وسمات ، ومشكلات خاصـة بكل بلد من بلادها ، بل وبكل اقليم ، من أقاليم كل بلد .. وهكذا .

وسوف نرى نموذجا للأيديولوجيا والتربيـة فى العـالم الثالث ، فى مجموعة من مجموعات بلاد هذا العالم ، وهى مجموعة البلاد العربية .

الفصل التاسع

الأيديولوجيا والتربية فى العالم العربى

تقـــديم :

يطلق اسم (العالم العربى) على تلك المنطقة من العالم ، التى تقع بين الخليج العـربى شرقا ، والمحيط الأطلسى غربا ، والتى يحـدها البحر الأبيض المتوسط وأوربا من الشمال،وقلب أفريقيا من الجنوب، والتى تعتبر بحـكم وضـعها هـذا ـ فى القلب من العالم ، فهى تربط بين قـارات ثلاث ، هى أفريقيا وآسيا وأوربا ، وفى داخل حدودها خطوط المواصلات الرئيسـية ، التى تربط شرقى الأرض بغربيها وشماليها بجنوبيها .

والعالم العربى بوضعه الراهن ، من الناحية الأيديولوجية ، هو وليد (الاسـلام) الأكبر ، فهو فى تكوينـه ، وفى الروابط التى تربط بين بلاده ، وفيما يؤثر فى أبنائه من قوى ثقافية ـ انما هو نتيجة مباشرة أوغير مباشرة لظهـور الاسـلام وانتشاره ـ فالاسـلام ، هو الذى أنهى صفحة التاريخ القديم لكل بلد من بلاده ، ليبـدأ صفحة جديدة ، بعـد الانضـمام تحت لوائه ، والاسلام هو الذى أدى الى نشر اللغة العربية بين ربوعه ، كبديل للغات قديمة ، فصارت تلك اللغة ، هى أقوى الروابط بين أبنـائه اليوم ، والاسلام هو الذى ورث حضارات بلاده القديمة ، من فرعونية وآشورية وفينيقية وغـيرها ، فنماها وأثراها ، ومـزج بينهـا وبين أيديولوجيته الجديدة ، وجمعها مع الحضارات الأخرى المعاصرة لها ، وصبها جميعا فى بوتقه جديدة ، كانت هى التى بددت ظلمات التخلف فى العصور الوسطى، ومكنت الغرب المتخلف ، من أن ينتقل من حالة التخلف والجمود ، الى حالة من النشاط والحركة ، قفزت به الى وضعه العالى الراهن .

وكان الاسـلام هو السبب فى ذلك التدفق التاريخى ، الذى دفـع بالمنطقة كلهـا ـ بعد ظهـوره ـ من التفكك والضـياع ، الى الوحـدة والتماسك والقـوة ، ثم الى التفكك . وتحت لوائه ، تماسكت المنطقة من جديد ، لتصد غزوات البرابرة القادمين من الشرق (التتار) ، ومن الغرب (الصليبيين) ، ثم لتصمد للهجمات البربرية الحديثة ، القادمة من الغرب ، مدججة بالسلاح الحديث ، الذى كان ثمرة العلم الحـديث ، الذى قدمته المنطقة للغرب أصوله ، فحررته ، ودفعت به الى القوة .

ولا يزال الاسلام حتى اليوم ، هـو السبب فى صمود تلك الأمـة العربية ، فى صراعها الدامى من أجـل حقها فى الحيـاة الحرة الكريمة ، محتفظة باستقلالها ، وبخيرات أرضها ، لصالح أبنائها ، ضـد الشرق ، وضد الغرب ، على السواء .

والأيديولوجيا السائدة فى العالم العربى اليوم — نتيجـة لذلك — هى وليدة عوامل ثقافية عديدة ، ساهمت فى تكوينها وتشكيلها .

لذلك أرى — قبل عرض هـذه القوى الثقافية ، وبيان أثرها على التعليم فى العالم العربى — التقديم بمقدمة تاريخية ، تبين تطـور الحياة العامة والتعليمية فى هذا العالم العربى ، يتبعها عرض هذه القوى الثقافية ، ثم بيان السمات العامة للتعليم فى العالم العربى ، نتيجة لهذه القوى ، ثم الحديث — أخيرا — عن نظم التعليم فى البلاد العربية .

اولا : مقدمة تاريخية

ينقســـم التاريخ العــربى – والأيديولوجيـا العربية بالتالى – الى فترتين رئيسيتين : أولاهما هى فترة القوة ، التى تبدأ مع ظهور الاسلام ، فى مطلع القرن السابع الميلادى ، وتنتهى بسقوط بغداد سنة ١٢٥٨ م – وثانيتهما هى الفترة التى أعقبت سقوط بغداد ، واستمرت حتى تحـرر العرب من الاستعمار ، بعد الحرب العالمية الثانية .

وفى ضـوء هـذا التقسيم ، ســوف يكون تقـديمنا التـاريخى (للأيديولوجيا والتربية فى العالم العربى) .

(أ) الأيديولوجيا والتربية فى عصور القوة العربية :

فى نهايات القرن السادس الميلادى ، ومطلع القرن السابع الميلادى ، حيث كان الغرب يعيش ، فيما يطلق عليه المؤرخون اسـم (العصـــور الوسطى المظلمة) ، وحيث « سادت أوربا فى تلك الفترة المظلمة ، سحابة كثيفة من التأخر الحضارى » ، وحيث « أقفلت المدارس أبوابها ، وانتشر الجهل ، ولم يبق أثر للحضـارة والمعرفة فى غـرب أوربا » (١) – كانت مشارف حضارة رائعة ، تشع فى قلب الجزيرة العربية ، بمولد محمـد صلى الله عليه وسلم ، سنة ٥٧١ م ، فى قلب مكة ، حيث (البيت الحرام) ، فى جو كانت (الجاهلية) أوضح سماته ، وكان البقـاء فيه للأقـوى ، والأقدر على فرض وجوده ، على الحياة والأحياء ، وكانت (الوثنية) – لذلك – تخيم على القلوب والعقول ، وكانت (الوحدانية) ، متمثلة فى اليهودية والنصرانية ، منزوية ، لا تؤثر فى القلوب ، ولا تجد سبيلا الى التأثير فيها ، وكان البيت الحرام ذاته ، الذى كان أول بيت بنى (للتوحيد) ، قد اتخذ مقرا للأصنام والأوثان ، وصار رمزا للوثنية ، التى كانت تطبع الحياة ، يوم مولده الكريم .

وبعد أربعين سنة من مولده صلى الله عليه وسـلم ، وفى مطـلع القرن السابع للميلاد ، بدأ رسول الله – وقد أدبه ربه فأحسن تأديبه ، وأعده لحمل الرسالة – يدعو الى دين (جـديد) ، يعيد للانسـان به

(١) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور (مرجع سابق) : ص ٣٧ .

« انسانيته » ، التى فقدها يوم أسلم نفسه لشيطانه ، واتبع هواه ، فأفسد دنياه وآخرته ، وعاش شقيا مؤرقا ، لا ينوى للناس الا الشر ، ولا يتوقع منهم الا الشر أيضا .

وكان الطريق الذى سلكه الاسلام — ورسوله الكريم — فى الدعوة الى الله ، هو طريق العقل ، « لاثبات صدق الرسالة ، وتحقيق أهدافها » (١) ، ولذلك نجد « القرآن الكريم لا يذكر العقل الا فى مقام التعظيم ، والتنبيه الى وجوب العمل به ، والرجوع اليه » (٢) .

والعقل لا ينمو الا بالعلم ، والعلم لا يتحقق الا بالقراءة ، فالقراءة — كما يقولون — هى مفتاح باب المعرفة ، ولذلك كانت أولى آيات الكتاب الكريم ، التى نزلت على قلب الداعية الأعظم عليه الصلاة والسلام ، هى أمر ربه له ، ولكل مسلم يؤمن برسالته :

— « اقرأ باسم ربك الذى خلق . خلق الانسان من علق . اقرأ وربك الأكرم . الذى علم بالقلم . علم الانسان ما لم يعلم » (٣) .

وكانت تلك الآيات الكريمة فاتحة التاريخ الاسلامى كله ، فقد جعلت الفتح الاسلامى فتحا حضاريا ، يسعى لارساء الحق والخير ، ويحرر الانسان من الظلم والظلام ، لا فتحا بربريا غاشما ، يسعى لنهب الحقوق ، واستذلال الانسان ، كما كانت الفتوح قبله ، وكما كانت — ولا تزال الى اليوم — بعده .

كذلك وجهت تلك الآيات (العلم الاسلامى) ، فجعلته علم دين ودنيا ، وجعلته علما موسوعيا شاملا ، يجمع بين العلم والفلسفة ، ويضم كل ما يحتاج اليه المسلمون من علوم ، تتطلبها حياة المجتمع ، « من تجارة وطب واقتصاد وهندسة وكيمياء وفيزياء وكهرباء ، وكذا صناعة الأسلحة والذخائر »(٤) ، كما جعلته ينمو ويتطور بتطوره ، لا يتخلف عنه ، ولايزيد عليه .

---

(١) عبد الرحمن النجار : دعائم الدولة العصرية ، العلم .. والايمان — وزارة الاعلام (هيئة الاستعلامات) ، ص ١٢ .

(٢) عباس محمود العقاد : التفكير فريضة اسلامية (مرجع سابق)، ص ٥ .

(٣) قرآن كريم : سورة العلق — ٦٩ : ١ — ٥ .

(٤) الدكتور مصطفى السباعى (مرجع سابق) ، ص ١٠٥ .

ولم يكن لدى العرب ، « عندما اندفعوا من شبه جزيرتهم فى القرن السابع للميلاد » — « تراث حضارى شامخ ، ينافسون به الشعوب الأخرى ، ذات الحضارات القديمة » ، « ومع ذلك ، فقد كان لدى العرب عندئذ ما هو أهم ، وهو القدرة على التعلم السريع ، والافادة من الغير ، وتشرب الاتجاهات النافعة فى الحضارات التى قدر لهم أن يلتقوا بها ، أو يصادفوها » (١) — متأثرين فى ذلك بروح دينهم نفسه ، ومدفوعين بتطور حياتهم ، التى صارت تستدعى علوما جديدة ، يأمر الاسلام نفسه — كما سبق — بالاستفادة بها ، والمساهمة فيها .

وكان العلم اللازم فى حياة الرسول صلى الله عليه وسلم ، هو علم الدين وحده ، تتنزل به آيات القرآن الكريم ، وينطق به الرسول الكريم فى كل مناسبة ، وفى كل عمل يقوم به ، « ففى الأيام الأولى للاسلام ، وفى عهد الرسول الكريم ، وقبل الاحتكاك بالثقافات والحضارات الأجنبية ، كان (الايمان) هو محور الحياة فى المجتمع الإسلامى ، وكان أيضا محور الفلسفة التى تقوم عليها الحياة فى ذلك المجتمع » (٢) .

وبانتقال المعلم الأعظم الى الرفيق الأعلى ، واتساع الفتوح الاسلامية ، بدأ المسلمون يحتكون بالثقافات والحضارات الأجنبية ، فبدءوا « يلجون باب العلم ، كما ولجوا باب الفتوحات » (٣) ، حيث « جرى الناس وراء عقولهم ، واسترسلوا فى التساؤل » (٤) ، وكان العلم اللازم فى هذه الفترة ، هو العلم الذى يحقق التلاؤم والتوافق بين (العقيدة) الاسلامية ، والحياة الجديدة ، فى الأوطان المفتوحة ، بثقافاتها وحضاراتها .

---

(١) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور (مرجع سابق) ، ص ١٥ .

(٢) دكتور عبد الغنى النورى ، ودكتور عبد الغنى عبود : نحو فلسفة عربية للتربية — الطبعة الأولى — دار الفكر العربى — ١٩٧٦ ، ص ٤٤ .

(٣) بطرس البستانى : كتاب دائرة المعارف — المجلد الحادى عشر — مطبعة الهلال بمصر — ١٩٠٠ ، ص ٢١١ .

(٤) الدكتور محمد بيصار : العقيدة والأخلاق ، وأثرهما فى حياة الفرد والمجتمع — الطبعة الثانية — مكتبة الأنجلو المصرية — ١٩٧٠ ، ص١٣ .

ولذلك كان العلم فى هــذه المرحلة « نواته القرآن والحديث ، فكل مسائل العلم تقريبا تدور حول هذه النواة ، منهما يستنبط الفقه ، ولأجلهما يروى الشعر ، وبسببهما تبحث مســائل النحو ، وعلى الجمــلة فالحركة العلمية كلها دينية ، الا القليل » (١) .

وقد بدأت هذه الحركة العلمية فى عهد عمر . حيث كان عهد أبى بكر قصيرا ، شغل الخليفة فيه بالقضاء على فتنة الردة ، أما عهد عمر ، فكان عهد استقرار داخلى ، ولذلك كان على رضى الله عنه فى عهــده « يصرفه جهوده فى المدينة ، لتوجيه نشاط العنصر الناشىء ، الى الناحية العلمية ، فشرع مع ابن عمــه عبد الله بن العباس ، فى القــاء محاضرات أسبوعية ، فى المسجد الجامع ، فى الفلسفة والمنطق والحديث والبلاغة والفقه ، بينما تفرغ غيرهما الى القــاء محاضرات فى شئون أخرى . وهكذا تألفت نواة الحــركة العلمية التى ترعرعت وزهت بعد حين فى (بغــداد) ، عاصمة العباسيين » (٢) .

وبسيطرة الأمويين على الخــلافة سنة ٤١ هـ (٦٦١ م) وانتهــاء عهــد الفتوح ، بدأ اتصال العرب بالأمم المفتوحة وحضاراتها ، يزيد ويقوى مع الأيام ، « ووجد المتطلعون الى المعرفــة من فراغ الوقت ، ووفــرة الثراء ، ما يعينهم على البحث وراء الفكر اليونانى ، الذى كان متسلطا على الناس وعلى عقولهم فى العالم القديم .

وظهرت بوادر هــذا الاتصال فى الدولة الأموية مع (خالد بن يزيد ابن معاوية) ، الذى وجــد فى العلم غناء عن الملك ، وفى الثروة الفكرية ما يشغله عن كل ثروة ، حتى عن الملك والسلطان » (٣) .

وبدأت الحركة العلمية فى العصر الأموى تتجه « ثلاثة اتجــاهات : حركة دينية ، ونعنى بها البحث فى الشئون الدينية ، من تفسير القــرآن وحديث وتشريع ، وما الى ذلك ، وحركة فى التاريخ والقصص والسير ونحوها ، وحركة فلسفية ، فى منطق وكيمياء وطب ، وما اليها » ، وكانت

---

(١) أحمــد أمين : ضحى الاسلام — الجزء الثانى (مرجع سابق) ، ص ١١ ، ١٢ .

(٢) عمر أبو النصر : على وعائشة — دار احياء الكتب العربيــة — القاهرة — ١٩٤٧ ، ص ٦١ .

(٣) الدكتور ابراهيم سلامة : « مرونة الفكر العربى ، تتضمن التوازن والتلاؤم بين القديم والحديث » — **الرائد** — عدد ممتاز عن مؤتمر المعلمين العرب — الاسكندرية — ١٩٥٦ ، ص ٩٦ .

هـــذه الحركات الثـــلاث هى « النواة ، التى تكونت حولهـــا العـــلوم فيمـــا بعد » (١) .

وكان قيام الدولة العباسية سنة ١٣٢ هـ (٧٥٠ م) ، بداية تحـــول جذرى ، فى تاريخ الحضارة الاســـلامية ، فقد قامت الدولة الأموية على التعصب للعنصر العـــربى ، ومن ثم كانت خطواتهـــا فى الاندفاع نحـــو الحضارات الأجنبية محـــدودة ، وكذلك كانت استعانتهـــا بغير العـــرب محدودة أيضا ، أما فى العصر العباسى ، فقد بدأت الدولة الجديدة ، تولى وجهها شطر (الموالى) (٢) ، وتستعين بهم فى شئونها ، بل وتعتمد عليهم فى هـــذه الشئون ، وبذا بدأ التعصب للعنصر العربى ، الذى كان سائدا فى العصر الأموى ، يخلى الطـــريق لعصر جديد من المســـاواة بين جميع المواطنين ، من عرب وعجم ، ومن مسلمين وغير مسلمين .

وقـــد انعكس ذلك التسامح ، على العمل العلمى ، فبدأ العرب ــ بتشجيع خلفـــاء بنى العباس ــ يقيمون العـــلاقات المتكافئـــة مع أبنـــاء البلاد المفتوحة ، فى سورية ومصر والعراق ولايران وغيرها ، ويقبلون على الثقافات والحضارات السائدة فيها ، وينظرون اليهـــا باحترام وتقدير ، محاولين الاستفادة منها ، وبذلك « انتشرت فى هذا العصر أربع ثقافات ، كان لها الأثر الأكبر ، فى عقول الناس ، وأعنى بها الثقافة الفارسية ، والثقافة اليونانية ، والثقافة الهندية ، والثقافة العربية . كمـــا كان هناك ثقافات دينية ، أهمها اليهودية والنصرانية والاسلام » (٣) .

وقد كان الطب والنجوم ، « هما البابان اللذان أوصلا المسلمين الى ساحة العلوم الفلسفية ، والسبب فى ذلك أن التخصص الذى نفهمه الآن ونراه ، فى دراسة الطب والهيئة ، لم يكن معروفا فى هذا العصر العباسى ، فكان الطبيب والمنجم يلمان بكثير من المسائل الفلسفية .

---

(١) أحمـــد أمين : فجر الاسلام ــ الجزء الاول (مرجع سابق) ، ص ١٧٨ .

(٢) والموالى معناها العبيد ، وقد كان لفظ (الموالى) يطلق على غير العرب فى العصر الأموى ، فكان المجتمع العربى يتكون من فريقين ، همـــا العـــرب والموالى (غير العـــرب) ، وذلك يوحى بالنظـــرة الى غير العـــرب فى العصر الأموى .

(٣) أحمد أمين : ضحى الاســـلام ــ الجزء الأول ــ الطبعة الأولى ــ مطبعة الاعتماد ــ ١٩٣٣ ، ص ١٦٣ .

وتكاد تعد الفلسفة كوحدة ، فروعها الطب والالهيات والحساب والمنطق والموسيقى والهندسة والهيئة .

فالطبيب والمنجم يلمان — غالبا — بكل ذلك ، ثم يتبحران فى الطب أو التنجيم ، وكانت رغبة الأطباء والمنجمين فى اتقان فنونهم ، تحملهم على معرفة اللغات الأجنبية ، وخاصة اليونانية ، فاذا حذقوها ، أقبلوا على الكتب المؤلفة فيها ، من جميع فروع الفلسفة » (١) .

وكان عصر المأمون (١٩٨ — ٢١٨ هـ) عصر الازدهار العلمى الكبير ، فقد بدأت الدولة فى عهده « تعد الترجمة عملا أساسيا ، فأنشأ المأمون (دار الحكمة) سنة ١٩٨ هـ (٨١٣) ، وجعلها شبه جامعة أو معهد للترجمة ، على رأسه حنين بن اسحق (١٩٤ — ٢٦٠ هـ) »(٢) .

وفى عهد المأمون أيضا ، أعيدت ترجمة الكتب التى سبق ترجمتها قبل عصره ، ترجمة أدق ، كما أخذ يرسل البعثات الى كل مكان فى العالم ، « لاحضار الكتب اليونانية وترجمتها » (٣) ، فقد « أوفد الرسل على ملوك الروم ، فى استخراج علوم اليونانيين ، وانتساحها بالخط العربى » (٤) ، كما عمل على استدعاء البعثات العلمية والعلماء المشهورين الى بغداد ، للاستفادة بعلمهم ، فقد « علم أن بالقسطنطينية أستاذا مشهورا فى الرياضيات ، يدعى (ليو) ، ورغب فى استدعائه الى بغداد ، وأرسل الى امبراطور الروم سفارة خاصة ، تحمل رسالة شخصية ، تطلب منه أن يسمح للأستاذ (ليو) بالحضور الى بغداد لفترة قصيرة . وقال المأمون فى رسالته أنه يعتبر ذلك عملا وديا ، ويعرض على الروم صلحا دائما ، والفى قطعة ذهبية ، فى مقابل ذلك .

غير أن امبراطور الروم رفض هذا العرض السخى ، لأن أبحاث العلماء ، على نحو ما نشاهده اليوم ، تعتبر سرا من أسرار الدولة ،

---

(١) المرجع السابق ، ص ٢٧٣ .

(٢) دكتور بهى الدين زيان : الغزالى ، ولمحات عن الحياة الفكرية الاسلامية — الكتاب العاشر من سلسلة (قادة الفكر فى الشرق والغرب) — مكتبة نهضة مصر بالفجالة — ١٩٥٨ ، ص ١٤ .

(٣) أحمد أمين : ضحى الاسلام — الجزء الثانى (مرجع سابق) ، ص ٧١ .

(٤) العلامة عبد الرحمن بن خلدون (مرجع سابق) ، ص ٥٣٦ .

ولاسيما اذا كانت تتعلق بأمور تفيد الناحية الحربية » (١) .

ويرى ألدوميلى أن « النشاط والازدهار العظيم ، للمترجمين وجماع العلوم ، كانت تساعده وتشد من أزره ، حماية الخلفاء الرسمية . ولكن كل أسرة كبيرة من أسر حماة الآداب والعلوم ، كانت تتنافس أيضا فى هذا المضمار ، مع أمير المؤمنين » (٢) .

وفى هذا العصر ، الذى امتد الى حوالى خمسة قرون ، هى فترة حكم العباسيين فى المشرق (٣) ، تمتع الحكم بالاستقرار حينا ، وبالاضطرابات أحيانا ، وكانت الخلافة العباسية فيها قوية حينا ، ومفككة أحيانا ، ولكن الحركة العلمية كانت قد استقرت دعائمها ، فلم تعد تتأثر كثيرا بهذه الأحداث التى تقع على القمة ، بعد أن صار العمل العلمى عمل (أمة) ، لا عمل أفراد — حكاما أو محكومين . ويرى ألدوميلى ، اعتبار القرنين « العاشر والحادى عشر ، العصر الذهبى للعلم العربى فى المشرق » (٤) .

وفى هذا العصر ، انتقلت (دار الحكمة) من بغداد الى بقية المدن العربية الكبرى ، « كبغداد والقاهرة وطليطلة وقرطبة » فقد أشتملت —

---

(١) الدكتور ابراهيم أحمد العدوى : « السفراء العرب الى أوربا فى العصور الوسطى » — المجلة — العدد الثانى والثلاثون — محرم ١٣٧٩— أغسطس ١٩٥٩ ، ص ٣٧ .

(٢) ألدوميلى (مرجع سابق) ، ص ١٣٢ .

(٣) مما نحب أن ننبه اليه ، أنه فى الوقت الذى كانت فيه دولة عباسية فى المشرق ، كانت هناك دولة أموية فى الأندلس ، الا أن (المدرسة العلمية) الأندلسية (فى المغرب) كانت تقتفى أثر (المدرسة العلمية) فى الشرق ، فقد كان علماء المغرب العربى يعتبرون علماء الشرق أساتذة لهم، يقتفون آثارهم ، ويتبعون خطواتهم .

(٤) ألدوميلى (المرجع السابق) ، ص ١٧٩ .

« عـدا مدارس التعليم — على جامعات كبيرة ، محتـوية على مختبرات ومراصد ومكتبات عظيمة ، وكل ما يساعد على البحث العلمى » (١) ، كما « تركزت فى العواصم العربيـة المختلفـة ، كل تيارات الفـكر الجـاد والمتطور » ، « وكانت أعظم الجامعات هى جامعات العرب : فى بغـداد ودمشق والقاهرة وقرطبة ، وتليها الجامعات القريبة ، فى صقلية ، وبعض مـدن ايطاليا » (٢) .

ومما يلفت النظر ، أن ضعف الخلافة العباسية ، بسبب الظـروف المؤثرة فى تلك الخلافة على القمة ، وفى قصور الخلفاء أنفسهم — قد أدى الى اغراء الأمراء المحليين ، كلمـا أحس أحدهم بالقوة ، بالاستقلال عن الخلافة فى بغداد ، فظهرت الدولة الطولونية فى مصر والشام بين سنتى ٢٤٥ هـ (٨٦٨م) و ٢٩٢ هـ (٩٠٥ م) ، وظهـرت الدولة الفـاطمية فى شـمال أفريقيا بين سنتى ٩٠٩ م و ١١٧١ م ، وبعدها ظهـرت فى مصر والشام — وظهرت الدولة البويهية فى فارس ، بين سنتى ٩٣٢م و ١٠٥٥م ، والدولة الحمدانية فى العراق والشام بين سنتى ٩٢٩ م و ١٠٠٣ م ، ثم ظهرت الدولة الأيوبية فى مصر والشام بين سنتى ١١٦٩ م و ١٢٥٩ م ، والدولة السـلجوقية فى ما وراء النهـر وفارس بـين سـنتى ١٠٣٧ م و ١١٩٤ م ، وهـكذا .

ورغم هذه النزعة (الاقليمية) ، التى بدأت بظهور الدولة الطولونية فى منتصف القرن الثالث الهجرى (منتصف القرن التاسع الميلادى) ، فقد ازدهر العلم العربى ازدهارا أوضح ، فان « الحالة العلمية فى أواخر القرن الثالث ، وفى القرن الرابع ، كانت أنضج منها فى العصر الذى قبله — أخذ علماء هذا العصر ما نقله المترجمون قبلهم ، فشرحوه وهضموه ، وأخذوا النظريات المبعثرة فرتبوها ، وورثوا ثروة من قبلهم ، فى كل فرع من فروع العلم ، فاستغلوها » (٣) ، وساعدهم على ذلك ، أن هـذه الحـدود التى اصطنعت لم تحل دون انتقال العلماء من قطر الى قطر ، فقد « كان من أهم مظاهر الحركة العلمية ، التى تدعو الى الاعجاب فى هذا العصر ، الرحلات ،

---

(١) الدكتور أحمد سويلم العمرى (مرجع سابق) ، ص ٩٢ ، ٩٣ .

(٢) دكتور رءوف سلامة موسى (مرجع سابق) ، ص ٥١ .

(٣) أحمد أمين : ظهر الاسلام — الجزء الاول — الطبعة الثانية — مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر — ١٩٤٦ ، ص ٩٧ .

فقد أصبح تقليدا للعالم أن يرحل ، ويلاقى العلماء ، ويأخذ منهم ، ويروى عنهم ، مع عناء السفر ، وفقر العلماء غالبا » ، « والحكومات من جانبها تنشىء الطرق ، وتقيم الرباطات والمخافر و ... » ؛ « فكان العلماء فى رحلاتهم ، ينتفعون بهذه المزايا » (١) .

ونتيجة لذلك ، « أصبحت كل عاصمة قطر ، مركزا هاما لحركة علمية أدبية ، فأمراء القطر يعطون عطاء خلفاء بغداد ، ويحلون عاصمتهم بالعلماء والأدباء ، ويفاخرون أمراء الأقطار الأخرى ، فى الثروة العلمية ، والأدبية » ، « فبدل أن كان للعلم والأدب مركز واحد هام ، أصبحت لهما مراكز هامة متعددة » (٢) — كما سبق .

وقد تطور التعليم فى هذه الفترة الرابعة من فترات تطور العلم العربى الاسلامى (فترة العصر العباسى) ، ليساير ما طرأ على المجتمع العربى من تطور ، وليستجيب لهذه الحركة العلمية الواسعة ، فقد ظهرت الى جانب المسجد ، والكتاب بنوعيه ، مؤسسات تعليمية أخرى ، تناسب العصر وحاجاته ، كالمدرسة ودار الحكمة ، بالاضافة الى « مجالس المناظرات » ، و « الدور والقصور » (٣) ، و « المكتبات » (٤) ، وغيرها .

وهكذا ، لم تكن التربية تقف بمعزل عن هذا التطور الحضارى الكبير ، الذى تم فى العالم العربى فى ظل الاسلام ، بل على العكس من ذلك ، كانت التربية الاسلامية — فى عصور القوة — تواكب هذا التطور كله ، وتشد من أزره ، بل كانت تسبقه فى بعض الأحيان ، فقد « عرف الاسلام التربية بمعناها الشامل » ، « كما عرفها بمعناها المتكامل » « كما عرف التربية المستمرة مدى الحياة » ، « قبل أن تعرف التربية الحديثة ذلك كله ، بحوالى ثلاثة عشر قرنا من الزمان » (٥) .

---

(١) المرجع السابق ، ص ٣١٥ ، ٣١٦ .
(٢) المرجع السابق ، ص ٩٤ ، ٩٥ .
(٣) أحمد أمين : ضحى الاسلام — الجزء الثانى (مرجع سابق) ، ص ٥٤ .
(٤) المرجع السابق ، ص ٥٩ .
(٥) دكتور عبد الغنى عبود : « الأيديولوجيا والتربية فى الاسلام » — **الكتاب السنوى ، فى التربية وعلم النفس** — بأقلام نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس — دار الثقافة للطباعة والنشر بالقاهرة — ١٩٧٦ ، ص ٤٥ .

ففى المدرسة الالهية الكبرى ، تم اعداد صاحب الدعوة ، صلى الله عليه وسلم ، فى غار حراء ، وكان بدء نزول الوحى عليه ، بمثابة (اجازة) له ، بعد اربعين عاما من تربيته فى هذه المدرسة الالهية .

وما أن أمر — بعد نزول الوحى — بتبليغ الرسالة ، وتحمل تبعاتها ، حتى اتخذ للاسلام أول مدرسة ، وهى (دار الأرقم بن أبى الأرقم) ، التى كان يجتمع فيها مع القلة القليلة التى آمنت به أول الرسالة ، يتلو عليهم آيات القرآن ، ويعدهم أيديولوجيا لتحمل ما ينتظرهم من أعباء .

وعندما هاجر المسلمون من مكة الى المدينة ، حيث أقيمت للاسلام دولة ، أنشىء (المسجد) ، فكان المسجد ثانى مدرسة فى الاسلام .

وظلت هذه المدرسة الاسلامية الثانية ، منذ هذا العهد المبكر ، هى المدرسة الاسلامية الأساسية ، عبر العصور الاسلامية المختلفة ، وقد تطورت هذه المدرسة ، وتطورت برامج الدراسة بها ، بتطور المجتمع الاسلامى ونموه ، وبتطور حاجاته .

وعندما تعقدت الدراسة فى المسجد على هذا النحو ، صارت القراءة والكتابة ومبادىء الدين ، ضرورة يفرضها تطور الحياة الاسلامية، ومن ثم صار (الكتاب) ثالث مؤسسة تربية اسلامية .

و « يقول ابن خلكان : ان الأنصار وبنى قريش ونبلاء العرب ، كانوا يتولون أمور التعليم ، فى أول عهود الاسلام ، حسبة لوجه الله تعالى ، وأن التعليم لم يصبح مهنة ، يتقاضى المعلم عنها أجرا ، الا فى العصور التى تلت العصور الأولى » (١) .

وفى العصر الأموى ، حيث استقرت الفتوح ، تطورت الدراسة فى (الكتاتيب) ، فصار هناك نوعان منها ، « نوع لأولاد العامة ، يدفعون

---

(١) « المعاهد العلمية والاجتماعية فى الاسلام — مترجمة عن (اسلاميك ريفيو) » — **الرائد** — مجلة المعلمين — السنة السادسة — العدد السابع — مارس ١٩٦١ ، ص ٢٧ .

فيه أجر تعليمهم ، أما الثانى فهو (كتاب السبيل) ، الذى يتعلم فيه أبناء الفقـراء بالمجـان .

أما أولاد الخلفاء والأمراء والقادة ، فى العصرين الأموى والعباسى ، فكان آباؤهم يأتون لهم ، بمن يتولى تعليمهم ، فى قصورهم ، من (المؤدبين)، وهم غير (المعلمين) ، الذين يدرسون فى الكتاتيب » (١) .

وعندما زاد النشاط العلمى ، وصارت الترجمة جزءا من أعمـال الدولة العباسية ، فى عصر المأمون — كما سبق — أنشئت (دار الحكمة) ، التى يعتبرها هانز « أول جامعة اسلامية » (٢) ، والتى انتقلت — فيما بعد — كما سبق — الى بقية أنحاء العالم الاسـلامى .

وهكذا يكون نظام التربية الاسلامى ، قـد اكتملت جوانبه ، فى العصر العباسى الأول ، من حيث الواقع ، ولم يعد ينقصه سـوى بعض (التنظيم) ، يجمع أشتاته ، وينتظم معاهده ومؤسسـاته ، ليكون نظاما تعليميا عصريا بمعنى الكلمة ، فقد كان — حتى نهاية هذا العصر — حرا ، بمعنى أنه « لم تكن هناك مراحل للتعليم معينة » (٣) ، « كما لم يكـن هناك منهج خاص تسير عليه الأمة » (٤) ، كما « كان باب التعلم مفتوحا لكل من شاء » (٥) ، و « لم تكن هناك أيضا درجات علمية ، يمنحها من اتم الدراسـة بعد امتحان » (٦) — حتى جاء القرن الخامس الهجـرى (الحـادى عشر الميلادى) (العصر العباسى الثانى ، أو عصر الدويلات العربية) ، حيث بدأ (نظام المدرسة) فى الظهور ، شبيها بنظام المدرسـة فى العصر الحاضر ، حيث أنشئت (المدرسة) منفصلة عن المسجد ، وصارت مؤسسة حكومية ، تخضـع لنظم وقوانين ولوائح ، تهـدف الى تخريج موظفين ، تعتمد عليهم الدولة ، فى تحقيق أهدافها .

---

(١) عبد الغنى سيد احمد عبود : دراسـة مقارنة لتمـويل التعليم (مرجع سـابق) ، ص ٣٢ .

(2) HANS, NICHOLAS; Op. Cit., p 101.

(٣) عبد الله حسين (مرجع سابق) ، ص ١٧١ .

(٤) المرجـع السـابق ، ص ١٧٢ .

(٥) المرجع السابق ، ص ١٧٤ .

(٦) المرجع السابق ، ص ١٧٥ .

وكانت أول مدرسة أنشئت من هذا النوع هى (المدرسة النظامية) ببغداد ، التى أنشاها (نظام الملك) ، الوزير السلجوقى ، سنة ٤٥٧ هـ (١٠٦٥ م) ، ونسبت اليه ، كما أنشأ غيرها فى بغداد وبلخ ونيسابور وهراة وأصبهان والبصرة ومرو وآمل طبرستان والموصل وغيرها (١) .

ومن بغداد ، انتقل (نظام المدرسة) الى سوريا ، « ومن مدارس الشام ، انتقل نظام المدرسة الفارسية الى مصر ، على يد صلاح الدين »(٢) ، ثم انتقل الى العالم الاسلامى كله فيما بعد ، و « بدأت الحكومات تشترك ، منذ النصف الثانى من القرن الخامس للهجرة ، فى حركة تأسيس المدارس ، فأصبحت المدرسة منظمة رسمية من منظمات الدولة ، يتخرج فيها عمال الدولة وموظفوها » (٣) .

ويرى ألدوميلى ، أنه « الى النظامية حقا ، يرجع أصل المدارس الأخرى الهامة بالشرق ، بل ان تأسيس جامعات الغرب كان من وحيها وتأثيرها » (٤) .

غير أن حركة انشاء المدارس ، لم تقف عند حد الحكومات ، بل ان الخلفاء والحكام والولاة ، كأفراد ، « أخذوا يتنافسون فى انشاء المساجد وبيوت الحكمة ودور العلم والمدارس ، وغيرها من المدارس ، ويرصدون الأراضى والممتلكات للانفاق عليها وصيانتها ، كما كانوا يأمرون بتوزيع الأرزاق على الطلاب والمعلمين ، لسد مطالبهم فى الحياة » . « وقد روعيت هذه الطريقة ، أيام العباسيين والفاطميين والأيوبيين والمماليك والعثمانيين ، لضمان معاش الطلاب والمعلمين ، وطمأنينتهم على حياتهم » . كما « سار السلاطين والوزراء والأمراء والتجار والعلماء والقضاة ، وكذلك كثيرات من فضليات النساء ، على نهج الخلفاء ، فأنشاوا المعاهد ، ورصدوا لها الأموال ، واتبعوا فى شأنها النظم التى وضعها من قبل الخلفاء ، فأصبحت المدارس ، فوق كونها دورا للعلم والمعرفة ،

---

(١) أحمد أمين : ضحى الاسلام — الجزء الثانى (مرجع سابق) ، ص ٤٩ .

(٢) بيوت الله ، مساجد ومعابد — الجزء الثانى (مرجع سابق) ، ص ٢٠٠ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٩٩ .

(٤) ألدوميلى (مرجع سابق) ، ص ٢٨٦ .

مؤسسات اجتماعية ، تعين الفقراء ، وتساعد المعوزين » (١) .

(ب) الأيديولوجيا والتربية فى عصور الضعف العربى :

أدى ضعف الخلافة العباسية ، الى نزعات اقليمية ، ظهر فيها صراع العصبيات واضحا ، بين « الديلم والعجم والتتار والمغول والترك » (٢) وغيرهم ، وانتهى هذا الصراع بسيطرة الأتراك على العالم العربى ، فى القرن السادس عشر الميلادى .

وقد كان صراع العصبيات هذا ، نعمة على أبناء البلاد ، أول الأمر ، عندما تنافس الولاة والأمراء ، فى توفير العدل والخير للاقليم الذى يحكمونه ، وتزيينه بالعلماء والأدباء ، ولكن هذا الصراع سرعان ما صار صراعا دمويا مسلحا ، أنهك البلاد ، وأطمع فيها أعداءها الخارجيين سواء فى ذلك (الصليبيون) ، القادمون من الغرب ، والذين قضى عليهم صلاح الدين فى حطين سنة ١١٨٧ م ، و (التتار) القادمون من الشرق ، والذين دمروا بغداد تماما سنة ٦٥٦ هـ (١٢٥٨ م) ، وقضى عليهم قطز فى عين جالوت سنة ٦٥٨ هـ (١٢٦٠ م) .

وانتهت هذه الهجمات ، بزيادة أضعاف شأن العرب ، وباستئصال شأفة دولتهم من الأندلس ، بذبح مسلميها ، وتحويل مساجدها الى كنائس ، وبتولى المماليك شئون العرب فى الشرق ، ما يقرب من ثلاثة قرون ، امتدت من سنة ٦٥٦ هـ (١٢٥٨م) الى سنة ٩٢٣ هـ (١٥١٦م) .

وتبلغ المأساة فى البلاد العربية ذروتها ، بسيطرة الأتراك العثمانيين على مقدراتها بعد المماليك ، لتستمر سيطرتهم عليها ثلاثة قرون طويلة ، تبدأ من سنة ٩٢٣ هـ (١٥١٦ م) ، وتنتهى فى فترات ، تختلف من بلد عربى الى آخر ، بعد اتجاه المطامع الاستعمارية الغربية فى نهاية القرن الثامن عشر ، الى العالم العربى .

وكان أول بلد عربى يتحرر من سيطرة الترك ، هو مصر ، التى بدأت الحملات الأجنبية تتجه اليها مع نهاية القرن الثامن عشر (سنة ١٧٩٧ م) ، وكان آخر بلد يتحرر من سيطرتهم ، هو سوريا ولبنان ، اللذين تحررا بعد

---

(١) « المعاهد العلمية والاجتماعية فى الاسلام » (مرجع سابق) ، ص ٢٨ .

(٢) الدكتور أحمد سويلم العمرى (مرجع سابق) ، ص ١١٨ .

الحرب العالمية الأولى (١٩١٨) ، وتقسيم (تركة الرجل المريض) ، بموجب اتفاقية سايكس ـ بيكو ، بين فرنسا وانجلترا .

ذلك أن الأتراك ـ على عكس العصبيات الأخرى كلها ـ لم يكن لهم « مدنية وحضارة قديمة ، اذ كانوا بدوا أو أشبه بالبدو ، فلم يكن شأنهم عندما اندمجوا فى المملكة الاسلامية ، شأن الفرس » ، الذين « أعطوا وأخذوا ، وانتفع بهم المسلمون من ناحية الثقافة » ، وانما « كانوا من ناحية الحضارة والثقافة قابلين ، لا فاعلين » (١) . ولذلك فقد طبعوا البلاد العربية والاسلامية ـ بسيطرتهم عليها ـ بطابع جديد ، فرضوا عليها فيه « لونا من الحضارة ، استقرت صورته فى القرن السادس عشر » (٢) ، يقوم على العنف والقسوة والبداوة ، أى على « الحرب ، على ألا تقوم على أساس التطور العلمى » (٣) ، والاتجاه نحو « مظاهر الدين دون اللباب » (٤) ، وبذلك فرضوا على العرب والمسلمين ، أن يبتعدوا عن (الحياة) ، ابتعادهم عن الدين بمفهومه الحقيقى ، فى الاسلام .

وكانت الحروب الصليبية هى آخر لقاء بين الشرق والغرب ، قبل اللقاء العنيف المثير ، الذى تم فى نهاية القرن الثامن عشر ، ومطلع القرن التاسع عشر ، اذ نتج عن هذا اللقاء الذى تم فى الحروب الصليبية ، « حالة تجمد » ، حيث كان « كل ينظر الى الآخر ، ولا يرى عنده ما هو جدير بالأخذ ، وكل مقتنع بما عنده ، معتز به ، الى أن كانت السنوات الأخيرة من القرن الثامن عشر » (٥) .

لقد « كان الشرق كفؤا للغرب من الناحية الحربية والعلمية والاجتماعية ، فى عهد الحروب الصليبية ، بل كان الشرق يفوق الغرب فى كل هذه النواحى ، بدليل انتصار الشرق فى هذه الحروب ، وبدليل أن دعاة

---

(١) أحمد أمين : ظهر الاسلام ـ الجزء الأول (مرجع سابق) ، ص ٤٤ ، ٤٥ .

(٢) أحمد الشنتناوى وآخرون : دائرة المعارف الاسلامية ـ المجلد الخامس ، ص ١٦٠ .

(٣) الدكتور أحمد سويلم العمرى (مرجع سابق) ، ١٢٨ .

(٤) المرجع السابق ، ص ١١٨ .

(٥) الدكتور سلامة حماد : « أثر الشرق فى الغرب ، وأثر الغرب فى الشرق » ـ **صحيفة التربية** ـ تصدرها رابطة خريجى معاهد التربية بالقاهرة ـ السنة الثامنة ـ العدد الثالث ـ مارس ١٩٥٦ ، ص ٦١ .

الغرب ، كانوا يحثون مواطنيهم على الاستفادة من الشرق ، والاقتباس من علمـــه ونظمـــه » .

« ومنذ ذلك الحين ، أخذ الغرب يتقدم شيئا فشيئا ، والشرق واقف على ما كان عليه منـذ الحروب الصليبية ، بل تراجع الى الوراء شـيئا فشيئا ، بفساد حكامه ، وانتشار الجهل والفقر بين أبنائه . وجـاء زمان انقطعت فيه العـلاقات بين الشرق والغـرب ، فلم يدر الشرق ما يصنع الغرب ، ولا الغرب ما يصنع الشرق » (١) — حتى كان ذلك اللقاء الدموى العنيف ، الذى وقع الشرق الضعيف المتخلف فيه ، فى قبضة الغرب القوى ، بعد ما يزيد على ثلاثة قرون من الحكم التركى ، كانت الأيديولوجيا العربية فيها قد عبثت بها أيدى الاستبداد التركى ، فصار قوامها الزهد والتصوف ، والضيق بالحياة ، والجمود ، وسيطرة التقاليد ، وعدم الرغبة فى التغيير رغم فساد الواقع الذى يراد تغييره ، وشيوع روح القدرية والتواكل .

وانعكست هذه الأيديولوجيا (العثمانية) على مظاهر الحياة العربيـة والاسلامية ، فقد تحول الاقتصاد العربى مثلا « من اقتصاد نقدى نشـط متحرك ، أهم عناصره التجارة والأخذ والعطاء ، الى اقتصـــاد اقطاعى جامد ، أهم عناصره الزراعة ، وما تنتج الأرض ، بل انهـا كانت زراعــة محدودة ، للاستكفاء الذاتى فقط » (٢) .

كما انعكست هذه الأيديولوجيا على التربية فى العصر العثمانى فى صـور متعـددة .

وقد كانت سياسة الحكم العثمانى تقوم « على أن تتخفف الدولة ، بقـــدر ما تستطيع ، من أعباء الحكم المباشر ، فتترك الرعية ، يديرون شئونهم بأنفسهم ، طالمـا ظلوا على ولائهم لها .

فاذا احتاجوا مثـلا الى شىء من تعليم ، التمســـوه عند بعض من يحسنونه أو قد لا يحسنونه ، واذا استبد بهم داء ، التمسوا الطب عند بعض العارفين أو الجاهلين ، وأمور الزراعة يديرها أهل الفلاحة ، مع

---

(١) أحمد أمين : « الوحدة والتعدد » — **فيض الخاطر** — الجـــزء الثانى — مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر — ١٩٤٠ ، ص ١٥٩ .

(٢) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : « العلاقات بين الشرق العربى وأوربا بين القـرنين السادس عشر والتاسع عشر » (مرجـع سابق) ، ص ١٩٩ .

ملتزميهم ، وأمور الصناعة تجرى على ما يرسم أهل الحرف فى طوائفهم ، والتعليم فى الأزهر والمساجد يسير على مألوف ما اعتاده العلماء والمجاورون من الطلاب » (١) .

ولذلك كان التعليم العربى فى العصر العثمانى (حرا) ، « ومعنى أنه حر ، أنه لا تتولاه سلطة حكومية ، ولكنه يسير على نظام موروث مفصل ، لا يحيد عنه المعلم ولا المتعلم ، فهو ليس بالحر » . كما كان « بالمجان ، ويعان الطالب بأنواع شتى من الاعانات . ونفقات التعليم ، ومرتبات المعلمين ، تدبر مما يحبسه أهل الخير من جميع الطبقات ، على معاهد التعليم » (٢) .

ويرى ابن خلدون أن المدارس والزوايا والربط — رغم أهلية التعليم — قد زاد عددها فى العصر العثمانى ، « فكثرت الأوقاف المغلة لذلك ، وعظمت الغلات والفوائد ، وكثر طالب العلم ومعلمه ، بكثرة جرايتهم منها » (٣) .

بيد أن كثرة الأوقاف على هذا النحو ، نتجت عن (الظلم) ، الذى كان سائدا فى هذا العصر ، فقد « أقبل كثير من الناس ، على وقف أراضيهم ، خوفا من ضياعها ، ولأن الأراضى الموقوفة على الأعمال الخيرية ، كانت معفاة من دفع الضرائب » (٤) .

كما أن طرق التعليم ، كانت « مما يمكن أن نسميه (بالطريقة السالبة)، حيث يقف المتعلم أمام ما يقرأ أو يسمع ، موقفا سلبيا بحتا ، لا فاعلية له، الا استقبال المعلومات ، واختزانها فى ذاكرته ، حتى يأتى الوقت المناسب لاستظهارها واستعادتها » (٥) .

---

(١) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : « مصر » — **دراسات تاريخية فى النهضة العربية الحديثة** — الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية — مكتبة الانجلو المصرية ، ص ٥٢٧ .

(٢) محمد شفيق غربال : العوامل التاريخية فى بناء الأمة العربية على ما هى عليه اليوم — محاضرات القاها على طلبة معهد الدراسات العربية العالية — ١٩٥٧ / ١٩٥٨ ، ص ١٠٩ .

(٣) العلامة عبد الرحمن بن خلدون (مرجع سابق) ، ص ٤٨٥ .

(٤) دكتور سعد مرسى أحمد ، ودكتور سعيد اسماعيل على (مرجع سابق) ، ص ٢٥٩ .

(٥) المرجع السابق ، ص ٢٧٨ .

وكانت المناهج جامدة ، تقـوم على تقديس التراث ، واغـلاق باب الاجتهاد والتجـديد ، كما رأينا عند حديثنا عن العـوامل الدينية ، فى الفصـل الرابع (١) .

وكان هذا الجو الخانق فى عصر التفتح الأوربى ، وزيادة النشـاط الاستعمارى والتبشيرى ، فرصة لخلق نوعين من المعاهد ، هما : المدارس الطائفية ، والمدارس الأجنبية ، كما سيأتى عند الحـديث عن القـوى الثقافية المؤثرة فى نظم التعليم فى البلاد العربية فيما بعد ، ولكن آثارهـا كانت محدودة ، فقـد كان الظلام كثيفا معتما ، وكان النـاس فى سـبات عميق عميق ، لم يفق العرب منه الا على أصوات المدافع ، الموجهة نحـوهم من الغرب ، طامعـة فيهم ـ أما لموقع بلادهم الاستراتيجى ، أو لخيرات أراضيهم ، وفى سبيل هذا وذاك ، كان لابد من الاحتلال .

ثانيا : القـوى الثقافيـة

لم تنطلق مدافع الغرب الاستعمارى على كل البلاد العربية فى وقت واحد ، كما أن أصوات هذه المدافع لم تكن على درجة واحدة من القـوة فى كل البلاد العربية ، فقد صوبت أول الأمر الى البلد الذى يحتل موقعـا جغرافيا أكثر استراتيجية ، تحاول كل دولة استعمارية أن تسيطر عليه ، ثم اتجهت بعد ذلك الى البلاد العربية ذات المواقع الأقل أهمية من الناحية الاسـتراتيجية .

ولذلك كانت مصر أول بلد عربى تتجـه اليـه المدافـع ـ المدافـع الفرنسية ، ثم الانجليزية ، ثم الفرنسـية ، وهكـذا ، فى (لعبـة) الصراع الاستعمارى بين انجلترا وفرنسا على المستعمرات ، الذى بدأ مع نهـاية القرن الثامن عشر ، وظـل حتى الحرب العـالمية الأولى ـ حيث اتفاقيـة سايكس ـ بيـكو ، التى وزعت بموجبها امبراطورية (الرجل المريض) ، على الدولتين الاستعماريتين .

وتنتفض العلاقات العربية التركية فى فترات مختلفـة ، فبينما هى تنتفض فى مصر ، مع مطلع القرن التاسع عشر ، تبقى فى سوريا ولبنان ، حتى بعد الحرب العالمية الأولى (أى بعد قرن من الزمان) .

ولا تختم المـأساة بالتخلص من النفوذ التركى ، وانما يختم فصـل

---

(١) ارجع الى ص ١٦٨ ، ١٦٩ من الكتاب .

واحد من فصـول المـأساة ، ليبدأ فصـل جديد فيهـا مع الاستعمار (الحـديث) ، الانجليزى أو الفرنسى أو الايطالى ، وتستمر (ملحمة) الصراع ضد الاستعمار ، فتتخلص البلاد العربية منه فى أوقات مختلفة ، لتبدأ (ملحمة) جديدة من ملاحم صراعها الطـويل ، وهى ملحمة الصراع على الحياة ، فى عالم صارت الحياة فيه جديدة جديدة ، بتقدمه العلمى ، مما أطمع الطامعين فيها ، وفرض عليها أن تسير فى طريق (العلم) ، اذا هى أرادت أن تعيش حقـا .

وبين القـديم ، الموروث عن عهود التخلف ، والحـديث المفروض من العـالم المتقـدم ، يقـع صراع رهيب ، وتكون قلاقل واضـطرابات ، و « هزات فكرية عنيفة ، وموجات صاخبة من المد والجزر ، بين مختلف النظم الاجتماعية والاقتصـادية والسياسية من جهـة ، وبين مقتضيات الفكر الاسـلامى ، وما تضمنه من فلسفات وتشريعات وحضارات ، من جهـة أخـرى » (١) .

وتختلف حدة ذلك الصراع من بلد عربى الى آخر ، حسب التاريخ الخاص بكل بلد عربى ، وتاريخ بدئه فى طريق التعليم الحديث .

وتحاول البلاد العربية كلها ، أن تحدث توافقا بين تراثها الحضارى ، والحضارة العالمية الحديثة ، وتحاول أن تقيم نهضتها المرتقبة ، على أساس التعليم ، الذى به تزيل كل المتناقضات . وهنا يبدأ صراع جديد ، بـين القديم والحديث ـ بين التراث الأصيل والجديد الوافـد .

كما ينشـأ صراع آخر بين الامكانيات المتاحة ، والآمال المرجـوة .

وحجم هذا الصراع وغيره ، يختلف من بلد عربى الى آخر ، حسب القوى الثقافية المؤثرة فى كل بلد عربى .

وفى مقـدمة هـذه القوى الثقافية **العوامل التاريخية** ، التى فرضت على العالم العربى العزلة ، تحت حكم الأتراك ، طيلة ثلاثة قرون ، فتخلف عن ركب الحضارة العالمية ، كما ابتعد ـ فى الوقت ذاته ـ عن أصول دينـه الحنيف ، وعن تراثه الحضـارى القـديم ـ ووقع فى النهـاية فى قبضـة الاستعمار الغـربى الحـديث .

ولقد ارتفع صوت الدين الحق ، وسط الكابوس العثمانى المظلـم المخيف ، متمثلا فى الدعوة الوهابية فى الجـزيرة العربيـة ، « فى النصف

---

(١) الدكتور محمد بيصار (مرجع سـابق) ، ص ٢٨ .

الثانى من القرن الثامن عشر » ، داعية « الى احياء الاسلام فى بساطته العربية الأولى ، وتخليصه من شوائب البدع ، التى دخل أكثرها على أيدى المسلمين من غير العرب ، وتمثلت فى ازدياد نفوذ التصوف ، بما صحبه من انحلال ، منذ القرن السادس عشر » (١) ، ولكن الكابوس كان اعنف ، فلم يصل الصوت الى حيث كان يجب أن يصل ، ولكنه لم يضع هباء ، فسرعان ما تردد نفس الصوت ، بنفس النغم ، فى أرجاء متفرقةمن العالم الاسلامى ، كان أبرزها صوت جمال الدين الأفغانى (١٨٣٩ — ١٨٩٧ م) ، بعد ذلك بحوالى نصف قرن ، فخلف من ورائه فى مصر مدرسة ضخمة ، هزت الضمائر ، وأيقظت القلوب ، وحركت المشاعر ، ودفعت بمصر نحو التغيير الجذرى — رغم كل العقبات — كما سنرى عند الحديث عن مصر .

وكانت هذه الأصوات ترتفع وتجد صداها ، وكان ارتفاعها يزداد مع طلقات المدافع ، التى كانت مصوبة الى المناطق الاستراتيجية فى العالم العربى ، بصفة خاصة ، فى مصر والخليج العربى ، حيث يطرد الفرنسيون من مصر ، ليحل محلهم الانجليز ، ثم يعود الفرنسيون — وحيث يبسط البرتغاليون نفوذهم على الخليج العربى ، ثم يحل محلهم الانجليز ، وهكذا .

ويكافح العرب الاستعمار ، ويتمادى الاستعمار فى مكره ، فيصدر وعد بلفور سنة ١٩١٧ ، وتتبع الوعد أكبر مأساة تحل بالعرب فى عصرهم الحديث ، وهى مأساة فلسطين ، ثم خلق اسرائيل ، وتهديدها المستمر للعرب ، وشلها لامكانياتهم ، واستنزافها لخيراتهم ، بفرضها الاستعداد المستمر عليهم ، لرد عدوانها المتوقع عليهم ، أو عدوانها القائم فعلا .

وتتحرر البلاد العربية من الاستعمار ، بعد الحرب العالمية الثانية ، لتجد أمامها مشكلتين خطيرتين ، هما : مشكلة اسرائيل ، ومشكلة التخلف ، **الناتجة عن كل الظروف** التاريخية السابقة .

وتتفاوت حدة المشكلتين من بلد عربى الى آخر ، فمشكلة اسرائيل يقع عبؤها على دول المواجهة معها — مصر وسوريا والأردن — بالدرجة الأولى ، ثم على دول المشرق العربى بالدرجة الثانية ، ثم على بقية البلاد العربية بعد ذلك ، ومشكلة التخلف تتفاوت حدتها حسب الظروف الخاصة بكل بلد عربى ، ومدى حظه من التقدم الذى حققه بعد

---

(١) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : « العلاقات بين الشرق العربى وأوربا بين القرنين السادس والتاسع عشر » (مرجع سابق) ، ص ١٩٧ ، ١٩٨ .

استقلاله ــ وسوف نرى أثرها فيما بعد ، عند حديثنا عن السمات العامة للتعليم فى البلاد العربية .

أما **العوامل الجغرافية** ، فهى من عوامل التفريق بين البلاد العربية ، فمن حيث الموقع ، نجد بلادا عربية ، تطل مباشرة على أوربا ، كبلاد الساحل الشمالى لأفريقيا ، وبلادا أخرى فى مركز وسط ، بالنسبة للبلاد العربية كلها ، وبالنسبة لخطوط الاتصال العالمية ، كمصر ، وبلادا منزوية عن أوربا وعن العالم ، كالسودان والأردن . ومن حيث الطقس ، نجد بلادا معتدلة ، كمصر وبلاد شمال أفريقيا ، وبلادا حارة ، كالسودان واليمن ، وبلادا قارية ، كالسعودية والكويت وامارات الخليج العربى ، وبلادا باردة ، كسوريا ولبنان .

ومن حيث طبيعة البيئة ، نجد بلادا صحراوية ، كالسعودية والكويت ودول الخليج ، وبلادا زراعية ، كمصر والعراق والجزائر والمغرب ، وبلادا جبلية ، كاليمن ولبنان ، كما نرى معظم البلاد العربية يفيض باطن أرضها بالخير ، كما سنرى عند الحديث عن العوامل الاقتصادية .

وهذا التنوع فى الظروف الجغرافية فى البلاد العربية ، يؤدى الى تنوع فى الأيديولوجيا العربية ، فالأيديولوجيا فى البادية مخالفة تماما للأيديولوجيا فى البيئة الزراعية ، والأيديولوجيا فى الريف غيرها فى الحضر ، وهى فى البلد المفتوح على العالم ، غيرها فى البلد المغلق على نفسه ، وهكذا .

غير أن هذا التنوع فى حد ذاته أمر طبيعى ، حتى فى داخل الوطن الواحد ، ففى كل بلد من البلاد ــ عربيا كان أو غير عربى ــ نجد هذا التنوع فى الأرض ، وهذا التنوع ــ بالتالى ــ فى الأيديولوجيا .

كما أن هذا التنوع يمكن أن يكون ميزة ، لو تم الاتحاد بين البلاد العربية ، على أى نحو من الأنحاء ، لأنه سيؤدى الى لون من ألوان (التكامل) ، الضرورى بين أجزاء وطن واحد ، يعيش فى القرن العشرين بروح ذلك العصر .

وأما **العوامل الاقتصادية** ، فهى الأخرى من عوامل التفريق بين البلاد العربية ، سواء من حيث البناء الاقتصادى ، ومن حيث النظرية الاقتصادية . فمن حيث البناء الاقتصادى ، نجد بلادا عربية تعتمد فى بنائها الاقتصادى على الزراعة ، كالعراق ومصر والسودان وسوريا واليمن ، وبلادا عربية أخرى تعتمد على السياحة كلبنان ، وبلادا تعتمد على البترول

يتفجر من باطن أرضها ، كالسعودية والكويت وأمارات الخليج العربى والعراق والجزائر ، وبلادا بدأت تسير فى طريق التصنيع . واكثر هذه البلاد العربية ثروة ، هى البلاد التى تعتمد على البترول .

ونتيجة لذلك ، نجد التناقض واضحا فى داخل هذه البلاد التى تفجرت ثروتها من باطن أرضها ، فنجد أحدث المخترعات الحديثة (الاستهلاكية) ، تملأ شوارع هذه البلاد ، وتفرض على معظم بيوتها ومصالحها ، بينما نجد أغلبية مستخدميها أميين ، لا يعرفون القراءة والكتابة . كما نجد الأموال فى هذه البلاد تبعثر على موائد القمار ، أو يحتفظ بها فى بنوك الغرب ، حتى بدون أرباح أو فوائد ، سيرا على تعاليم الاسلام ، ليتسفيد بها الغربيون أنفسهم ، دون أن يستفيدوا هم بها ، أو يستفيد بها العرب الآخرون ، الذين يحتاجون اليها فى عمليات التنمية .

وربما كان (لعدم الثقة) ، الذى ساد العلاقات العربية ، فى فترة من فترات التاريخ العربى الحديث ، أثره فىهذه الظاهرة ، وكل الدلائل تشير الى أن المستقبل القريب ، سيحمل بين طياته تعاونا أكبر بينالبلادالعربية ، نتيجة للثقة التى بدأت بينهم ، بعد حرب رمضان ، وأن هذا التعاون الاقتصادى سوف يعود على الجميع بالخير .

والعالم العربى يعتبر — فى نظر الدارسين والباحثين عموما — « من الأقاليم التى تنطبق عليها عبارة (التخلف الاقتصادى) » . « والذين يصدرون مثل هذا الحكم ، يأخذون فى إعتبارهم طائفة من المؤشرات أو المعايير ، التى استقر الرأى على استخدامها ، لبيان مراحل التطور الاقتصادى . وفى مقدمة هذه المعايير العامة ، مبلغ استغلال الموارد الطبيعية والبشرية » ، و « مبلغ التأثر بنتائج الثورة التكنولوجية الحديثة ، واقتباس أساليبها فى الزراعة والتعدين والنقل والتصنيع ومستوى الانتاجية » ، « وحجم الدخل الأهلى » ، « ودرجة التحرر الاقتصادى » (١) .

والثروات الطبيعية فى الوطن العربى كثيرة ومتنوعة ، ولكنها لا تستغل استغلالا كافيا ، أو تستغلها شركات أجنبية (كما هو الحال فى البترول) ، **وكل البلاد العربية** — حتى البلاد الزراعية — تستورد القمح

---

(١) دكتور راشد البراوى : اقتصاديات العالم العربى ، من الخليج الى المحيط — الطبعة الثالثة — مكتبة النهضة المصرية — ١٩٧٣ ، ص ٩ ، ١٠ .

والحبوب من الخارج ، مع أنها لا تستغل أرضها الاستغلال الكافى ، فهناك مساحات واسعة من الأرض الزراعية التى لا تستغل فى كل من العراق والسودان ، وهناك صحراء واسعة يمكن اصلاحها فى مصر ، وتحويلها الى أرض زراعية جيدة ، خاصة وأن لديها وفرة فى الأيدى العاملة الزراعية .

وهذا التنوع فى مصادر الثروة الطبيعية — رغم أنه من عوامل التفريق بين البلاد العربية — يعد من مصادر قوتها ، لأنه يؤدى الى (تكامل) اقتصادى بينها ، يمكن أن يؤدى الى الاكتفاء الذاتى فى العالم العربى — ولكن ذلك يحتاج الى تنسيق على المستوى العربى القومى ، وتخطيط بعيد المدى ، وتعاون يقوم على الثقة المتبادلة بين العرب .

أما من حيث النظرية الاقتصادية ، فان البلاد العربية تتفاوت فيما بينها فيها ، فهناك بلاد رأسمالية ، تسير على نظام الاقتصاد الحر ، كالسعودية والكويت ولبنان والمغرب وامارات الخليج العربى ، وبلاد اشتراكية ، ترى تدخل الدولة فى شئون الانتاج ، تحقيقا للتقدم ، الا أن الاشتراكية فى البلاد العربية عموما اشتراكية معتدلة ، وهى تتفاوت فى اعتدالها ، بين تونس ، أقرب الاشتراكيات العربية الى اليمين ، وعدن والصومال أقربها الى اليسار .

وهذا التنوع فى النظرية الاقتصادية ليس خطرا على الوحدة العربية كما يتصور البعض ، طالما كان لايعنى التبعية للشرق أوللغرب ، وطالما كان لا يؤدى الى الخروج على القيم العربية الأصيلة النابعة من تعاليم الاسلام الحنيف ، الذى يعتبر من مقومات الأيديولوجيا السائدة فى هذه المجتمعات ، حتى بالنسبة للأقليات الدينية فيها (١) .

ثم أن هذا التنوع بين البلاد العربية فى النظرية الاقتصادية ، تنوع ناتج عن (اجتهادات) شخصية ، لحكام أفراد ، وهى ليست نظريات اقتصادية بالمعنى العلمى للنظريات ، ومن ثم يجب (اللقاء) بين العرب على أنسب الحلول للمشكلات العربية الاقتصادية الملحة ، تحت شعار (المصلحة العربية العليا) ، لا تحت شعارات غير دقيقة ، كالاشتراكية أو الرأسمالية أو الاقطاع أو ما الى ذلك ، مما يستغل لتعميق (الهوة) بين البلاد العربية .

---

(١) تفرض الحرب الضارية على الاسلام بالفعل ، فى بعض البلاد العربية الاشتراكية المتطرفة — ولكن ذلك يعتبر بداية النهاية بالنسبة للنظام الحاكم ، وليس بداية النهاية بالنسبة للاسلام .

وأما **العوامل السياسية** ، فان البلاد العربية تختلف فيما بينها من حيث نظام الحكم ، ومن حيث النظرية السياسية ، فمن حيث نظام الحكم ، نجد الملكيات ، كالسعودية والأردن والمغرب ، ونجد الجمهوريات كمصر ولبنان وسوريا والعراق وتونس والجزائر والسودان ، ونجد الامارات كالكويت وامارات الخليج العربى .

وهذه الجمهوريات تتفاوت فيما بينها ، فهناك جمهوريات منتخبة على أساس ديموقراطى سليم ، وجمهوريات أخرى منتخبة على أساس من تزييف الانتخابات ، وجمهوريات فرض رئيس الجمهورية فيها انقلاب عسكرى .

ومن حيث النظرية السياسية ، نرى بلادا عربية تسير على نظام تعدد الأحزاب ، كما هو الحال فى لبنان والمغرب ، وبلادا أخرى تسير على نظام الحزب الواحد ، كما هو الحال فى العراق وسوريا ، كما نرى بلادا متطرفة فى ديموقراطيتها ، كما هو الحال فى لبنان ، وبلادا أخرى متطرفة فى استبدادها ، وبلادا يتمتع الحكم فيها بالاستقرار ، فتتوفر للدولة وسائل القوة ، ولكنها لا تحرم شعبها أسباب الحرية .

وهذا التنوع فى نظم الحكم أمر طبيعى ، بسبب الظروف الخاصة بكل بلد عربى ، فليست الملكية بالنظام الفاسد دائما ، كما أنه ليست الجمهورية بالنظام الصالح بالضرورة ، فقد كانت انجلترا — ولا تزال — ملكية ، ولكنها كانت — ولا تزال — أكثر ديموقراطية وصلاحا ، من كثير من الجمهوريات الأوربية ذاتها ، على الأقل من الجمهورية الفرنسية ، تحت حكم نابليون ، فى نهايات القرن الثامن عشر ، ومطلع القرن التاسع عشر .

والمهم فى هذا التنوع ، هو أن يكون (الانسان) العربى مصونة حقوقه ، محترمة انسانيته ، آمنا على نفسه ، فى يومه وغده ، متاحة له فرص التعليم التى ينمى بها امكانياته ، ويتمكن من رفع شأن نفسه ، وبلده ووطنه العربى .

ويحول بين الدولة وتحقيق هذه الأهداف العزيزة ، فى بعض البلاد العربية ، المشاكل التى خلفها الاستعمار فيها ، وأبرزها : التخلف ، الذى يتمكن به غير العرب من استنزاف خيراتهم ومواردهم — والأمية التى تطبع الكثيرين من العرب بطابع الجمود ، وعدم القدرة على مسايرة العصر ، والبناء الذى تريد به كل دولة أن تعوض الماضى الذى فاتها ، سواء بانشاء المدارس والجامعات والمؤسسات الحديثة والمصانع

وغيرها . وبالاضافة الى ذلك كله ، هناك الخطر الصهيونى ومشكلة فلسطين ، فهما تتركان آثارا تتفاوت فى حدتها وخطورتها ، من بلد عربى الى آخـــر .

وأما **العوامل الدينية** ، فانهـا من عوامل التجميع بين أبناء الأمـــة العربية ، فالدين الغالب هو الاسلام ، وتزيد نسبة الأقليات غير الاسلامية فى المشرق العربى (سوريا ولبنان والأردن ومصر والسودان) ، عنها فى المغرب العربى ، وتصل نسبة هذه الأقليات ذروتها فى لبنان .

ورغم وجـود هـذه الأقليـات الدينية ، فانها (تذوب) فى المجتمـع الاسلامى ، بسبب سماحة الاسلام ذاته ، واعتباره المسلمين مسئولين عن حماية هذه الأقليات الدينية ، وتوفير الحرية لها ، ولذلك وجـدت هـذه الأقليات الدينية من الحرية فى ظل الاسلام ، مالم تجده فى أى عهد آخر قبله ، فقد وجد أقباط مصر (الأرثوذكس) مثلا من الحرية والأمان والطمأنينة فى ظله ، ما لم يجدوه قبله فى ظل الكنيسـة البيزنطية (المسـيحية أيضا) . ونفس الحـرية والامان والطمأنينة وجدها مسيحيو الشـام عند الفتـح الاسلامى . بل ان هذه الأقليات الدينية حصلت فى العصر العمثانى على امتيازات لم يحصل عليها المسلمون (الأكثرية) ، فقد فرض الأتراك على المدارس الاسلامية اللغة التركية والمناهج المتخلفة ، بينما سمحوا للأجانب وغير المسلمين بانشـاء المدارس وادارتها واختيار مناهجهـا ، دون أى اشراف عليها ، وكانت هـذه المدارس التى أنشأها المسيحيون فى الوطن العربى « فى بادىء االأمر ، من نوع المدارس الدينية حقيقة ، غير أنهـا تطورت بعد ذالك بسرعة ، وتحولت الى (معاهد تعليمية عصرية) ، بكل معنى الكلمة » (١) .

ثم ان هذه المدارس ، اختارت اللغة العربية لغة للتعليم بها ، جذبا للقلوب اليهـا ، وتسهيلا لمهمتها التبشيرية ، « ولهـذا السبب ، انتشر (التعليم العربى الحديث) بين المسيحيين قبل المسلمين . ولهذا السبب أيضـا ، كان معظم الكتاب والمؤلفين والخطباء ،الذين ظهروا فى الولايات العربية فى العهد العثمانى ، مسيحيين ، بالرغم من قلة عدد هؤلاء بالنسبة الى المسلمين » (٢) .

ونتيجة لذلك ، كان للمسيحيين واليهود دور كبير فى الحركة العلمية

---

(١) أبو خلدون ساطع الحصرى : حولية الثقافة العربية ــ السنة الأولى ــ جامعة الدول العربية ــ الادارة الثقافية ــ ١٩٤٩ ، ص ١١ .
(٢) المرجع السابق ، ص ١٢ .

والحضارية الكبرى ، التي ظهرت في العصر العباسي كما سبق ، فقد كان الخلفاء — في ذلك الوقت — يضعون العلوم فوق أية اعتبارات للجنس أو الدين أو مسقط الرأس » (١) ، بدافع من سماحة الاسلام ذاته ، ونظرته العالمية أو الانسانية ، ولذلك كان كثير ممن شاركوا فى الحركة العلمية « وثنيين (حرانيين) أو مسيحيين أو يهودا » ، أو « من اللاتين » أو « الزرادشتيين » (٢) .

ثم ان الاسلام دين وسط ، بعيد عن التطرف ، ولذلك يجد فيه المسيحى ، كما يجد فيه اليهودى ، قربا منه ، أكثر مما يجد تناقضا بين ما يدعو اليه ، وما يؤمن هو به .

وفى حدود هذا الاطار العام من التسامح ، الذى غرسه الاسلام فى العالم العربى ، وطبع به من يعيشون فيه ، من مسلمين ومسيحيين ويهود (٣) ، قد نجد أقليات اسلامية ، كالشيعة فى العراق ولبنان ، والبروتستانت والكاثوليك فى مصر والسودان ، والموارنة فى لبنان ، ولكن هذه الأقليات الدينية (تذوب) فى هذا الاطار العام من التسامح .

وأما **العوامل الجنسية** ، فانها لا وجود لها فى العالم العربى ، بسبب هذا (التسامح) الاسلامى ، وبسبب النزعة (الانسانية) ، التى قامت عليها الحياة فى ظل الاسلام ، فالناس جميعا سواسية ، لا فضل لعربى على أعجمى ، ولا لأعجمى على عربى ، ولا لأبيض على أسود ، ولا لأسود على أبيض ، الا بالتقوى والعمل الصالح .

ورغم ذلك ، فهناك أقليات غير عربية محدودة فى الوطن العربى ، كالأكراد فى شمال العراق ، والبربر فى المغرب ، والأقلية الموجودة فى جنوب السودان ، الا أن هذه الأقليات لا تمثل مشكلة جنسية أو عنصرية ، لأنها تتمتع بما تتمتع به الأكثرية من حقوق .

وأما من حيث **درجة التقدم الحضارى** ، فان البلاد العربية كلها

---

(1) RADWAN, ABU AL FUTOUH AHMIAD; Op. Cit., p 42.

(٢) الدوميلى (مرجع سابق) ، ص ١٤٣ ، ١٤٤ .

(٣) لا نقصد باليهود هنا ، ذلك الخليط العجيب المتناقض من البشر ، الموجود فى اسرائيل ، وانما نقصد اليهود العرب ، الذين يعيشون فى البلاد العربية فعلا ، متأثرين بأيديولوجيا هذه البلاد . ومن هاجر من هؤلاء اليهود الى اسرائيل يعانى سوء تكيف واضحا هناك ، ومأساة (اليهود الشرقيين) فى اسرائيل اليوم لم تعد سرا .

من البلاد الآخذة فى التقدم ، وهى — كغيرها من بلاد العالم الثالث — تحتل — فى تقسيم هاربيسون ومايرز — المستويات الثلاثة التى تحتلها البلاد غير المتقدمة ، ففيها بلاد يعتبرانها متخلفة كالسودان ، وفيها بلاد يعتبرانها آخذة فى التقدم ، كلبنان وليبيا والعراق ، وفيها بلاد متقدمة قليلا ، كمصر .

واذا كانت درجة التقدم الحضارى تقاس بمعايير ثلاثة ، هى القوى البشرية المتوفرة ، وتنمية المنظمات والمؤسسات ، ونظام التعليم العصرى (١) ، فان كل بلد عربى يعانى نقصا فى جانب أو أكثر من هذه الجوانب الثلاثة ، حسب الظروف الخاصة بكل بلد ، فهناك بلاد عربية تعانى نقصا كبيرا فى القوى البشرية ، كالسعودية والكويت وامارات الخليج العربى وليبيا ، وهناك بلاد عربية أخرى تعتبر هذه القوى البشرية مصدر دخل كبير لها ، كمصر والعراق وسوريا ، التى تعتبر موردة لهذه القوى البشرية ، للبلاد العربية والأفريقية والآسيوية .

والبلاد العربية كلها تفتقر الى المنظمات والمؤسسات العصرية اللازمة للتقدم ، فبعضها لا توجد لديها هذه المنظمات والمؤسسات ، لافتقارها الى القوى البشرية اللازمة لتشغيلها ، رغم توفر المال لديها ، كالسعودية والكويت وليبيا ، وبعضها لا تتوافر لديها هذه المنظمات والمؤسسات ، لافتقارها الى المال ، رغم توفر القوى البشرية لديها ، كمصر وسوريا والعراق .

والبلاد العربية كلها تفتقر الى نظام التعليم العصرى ، سواء للنقص الواضح فى المدرسين ، كما هو الحال فى معظم البلاد العربية ، أو لعدم توفر المال اللازم ، رغم توفر المدرسين ، كما هو الحال فى مصر .

كذلك تعانى البلاد العربية كلها مشكلة الأمية ، نتيجة لما مر بها من ظروف تاريخية ، وتزيد هذه المشكلة بين البنات عنها بين البنين ، وفى الصحراء عنها فى المدن ، وفى الريف عنها فى الحضر ... وهكذا .

وسوف نرى الدلائل على ذلك كله ، عند الحديث عن (السمات العامة للتعليم فى البلاد العربية) ، فيما بعد .

---

(١) ارجع الى ص ١٩١ ، ١٩٢ من الكتاب .

عوامل التقريب بين البلاد العربية
فى نظم التعليم ومشكلاته

أريد للوطن العربى أن يعيش ممزقا مفتتا : لا تجتمع أطرافه ، ولا تتحد أهدافه ، ولكن فى هذا الوطن من عوامل الوحـدة - رغم كل الظروف - ما يدعم كيانه ، ويحفظ عليه وحدته .

وكان الاسلام من أقوى عوامل الوحدة العربية وأسبابها ، بل كان الاسـلام من أهم عوامل بقاء الأمة العربية وخلودها ، حتى فى أحلك أيامها ، ولولاه لتمزقت هذه الأمة ، وتوزعت بين ترك وانجليز وفرنسيين وايطاليين .

ولغة الاسلام هى اللغة العربية ، ومن ثم اتجهت اليها الحمـلات اتجاهها الى الاسلام ذاته ، لتزلزل كيان العرب ، ولكن اللغة العربية كتب لهـا أن تبقى ، فى الأزهر مرة ، وفى المدارس التبشيرية المسيحية مـرة أخرى ، ولم يكتب لهذه الحملات أن تنجح فى القضاء على اللغة العربية ، لا تحت العسف التركى ، ولا تحت البطش الفرنسى أو الانجليزى ، بل عادت هذه اللغة الى الحياة مرة ثانية لغة حضارة ، كما كانت دائما .

ومن ثم كانت اللغة العربية هى الأخرى ، عاملا من عوامل الوحدة بين أجزاء الوطن العربى .

ثم كانت النكبات والأزمات ، التى تعرضت لها الأمة العربية ، من اسـباب وحـدتها ، فقد كان عرب الأندلس يتدافعون أمام البـربرية الصليبية فى نهاية العصور الوسطى نحو الشرق ، يجدون فيه وفى أزهره وأزهر مصر ، مأوى لهم ، مدفوعين فى ذلك برباط مقدس ، يربط بينهم وبين اخوانهم فيه ، كما كان عرب بغداد يسيرون فى الطريق المضاد أمام هجمات التتـار البربرية على بلدهم ، متوجهين الى الشـام ومصر ، مدفوعين بنفس الدافع .

وكانت الغزوتان البربريتان ، من الشرق ومن الغـرب ، بداية طريق الوحـدة ، ثم زادت الأزمات ، فزادت الروابط - تحت العسف والاسـتبداد التركى ، ثم تحت العنف الاسـتعمارى الغـربى ، مهما

اختلفت أساليبه ، وتفاوت فى درجة وحشيته ، فكانت قلوب العرب فى المشرق تتطلع الى اخوانهم فى المغرب ، وقلوب عرب المغرب تتطلع الى اخوانهم فى المشرق ، تحت لواء (الاسلام) تارة ، وتحت لواء (العروبة) تارة أخرى — ولا تناقض بين اللواءين ، فكل منهما درع لأخيه ، وهما معا كوجهى العملة ، جوهرهما واحد .

ثم ظهر جمال الدين الأفغانى ، فنبه الى خطورة التفرق ، على الدين والدنيا على السواء ، ودعا الى الثورة ، تحت (لواء واحد) ، وترك من بعده مدرسة يقظة كبرى ، كان لها خطرها من بعده .

وفى سنة ١٩١٧ كان وعد بلفور ، وتلته اتفاقية سايكس — بيكو سنة ١٩١٨ ، فعادت الى المسامع اصوات جمال الدين وتلاميذه ، ولم يكن غريبا لذلك أن تنشأ الجامعة العربية سنة ١٩٤٥ ، والاستعمار لا يزال جاثما عن الأرض العربية ، ولكنه وجد فى السماح بها تنفيسنا عن بعض الغضب المكبوت فى القلوب .

والجامعة العربية جامعة حكومات أو دول ، وليست جامعة شعوب ، ورغم ذلك فليس هناك تناقض بالضرورة بين الشعوب وحكوماتها . لقد كان انشاؤها — رغم كل السلبيات — تجسيدا واقعيا لمشاعر متأججة فى القلوب ، منذ قرون طويلة ، تبلورت فيها بفعل الأحداث .

وبالجامعة العربية ادارة ثقافية ، يمكن أن تكون منطلقا لتحقيق الوحدة العربية الحقيقية ، التى تقوم على تنقية الثقافة العربية الحاضرة من أدران الماضى ، ودفعها فى طريق المستقبل الذى ينشده العرب جميعا — أى على احداث (تلاؤم) بين الثقافة العربية ، والمستقبل الثقافى والفكرى المنشود ، وذلك من خلال التعليم وبرامجه ، ومن خلال الاذاعة والتليفزيون والصحافة .

وهذا الجهد الثقافى يمكن أن يكون — لو خطط له ، وأحسن توجيهه واستغلاله — الأرضية الصلبة التى تقوم عليها الوحدة العربية الشاملة — سياسيا واقتصاديا وعسكريا ؛ وبدونه تكون محاولات الوحدة الأخرى ، محاولات محكوما عليها بالفشل مقدما — كما أثبتت ذلك وتثبته ، تجارب الوحدة العربية التى تمت ، ابتدا من وحدة مصر وسوريا سنة ١٩٥٨ .

فالوحدة العربية الثقافية هي أساس الوحدة العربية الأيديولوجية، والوحدة الأيديولوجية، كانت — ولا تزال — المنطلق، لأية وحدة ثابتة راسخة .

وقد تمت — بالفعل — جهود من هذا النوع، ولكنها كانت محاولات فردية، تم معظمها — ويتم — خارج نطاق الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية، وكانت أولاها اتفاقية الوحدة الثقافية بين مصر والأردن وسوريا سنة ١٩٥٧، بعد العدوان الثلاثي على مصر، ثم اتفاقية الوحدة الثقافية بين مصر والعراق سنة ١٩٥٨، بعد ثورة العراق، وأخيرا ميثاق الوحدة العربية الثقافية، الذى أقره وزراء التربية العرب في بغداد سنة ١٩٦٤، ثم أقرته الجامعة العربية بعد ذلك .

وينص ميثاق الوحدة العربية الثقافية على مبادىء هامة، تعتبر حقا — لو أحسن تنفيذها — البداية الصحيحة للوحدة العربية الشاملة، وهي (١) :

١ — أن يهدف التعليم في البلاد العربية الى تنشئة جيل عربي واع مستنير، مؤمن بالله .

٢ — أن تعمل الدول العربية على بلوغ مستويات تعليمية متماثلة، عن طريق توحيد السلم التعليمي، واسس المناهج، وخطط الدراسة والكتب، ومستويات الامتحانات، ومعادلة الشهادات، واعداد المعلمين، والادارة التعليمية ... الخ .

٣ — أن تكون مراحل التعليم (السلم التعليمي) هي ٦/٣/٣ سنوات .

٤ — أن تتعاون البلاد العربية لتطوير نظم التعليم بها، بتحقيق

---

(١) يشتمل الميثاق على اثنتين وثلاثين مادة — ارجع اليها في :
— « من مؤتمرات وزراء التربية والتعليم للدول العربية (بغداد ٢٣ — ٢٩ فبراير ١٩٦٤) : ميثاق الوحدة الثقافية العربية » — صحيفة التربية — تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة — السنة السادسة عشرة — العدد الثالث — مارس ١٩٦٤، ص ٨٠ — ٨٧ .

مرحلة ابتدائية الزامية كافية ، ومحو الأمية ، وتيسير التعليم الثانوى وتنويعه ، وتيسير فرص التعليم العالى للقادرين عليه ، ضمن مخطط عام للتنمية فى البلاد العربية .

٥ — أن اللغة العربية هى لغة التعليم فى كل المراحل ، وأن تسير روح التعليم وفق المبادى الدينية ، والقيم العربية والتقدم العلمى الحديث .

٦ — العناية بتعليم البنات .

٧ — العناية باعداد المعلمين ، بحيث يكونون قادرين على الوفاء بما يلقى عليهم من أعباء .

وتسعى كل دولة عربية للسير وفق بنود هذا الميثاق ، كل وفق ظروفها وامكانياتها ، تمهيدا للوصول الى (الوحدة العربية التعليمية).

ثالثا : السمات العامة للتعليم فى البلاد العربية

بين البلاد العربية من القوى الثقافية ما يقرب بينها ، ومنها ما يفرق بينها — كما سبق ، ولكن عوامل التقريب بين البلاد أقوى من عوامل التفريق وأكثر .

ونتيجة لذلك ، نجد للتعليم فى البلاد العربية سمات عامة ، تشترك فى بعضها مع غيرها من بلاد العالم الثالث ، وتنفرد ببعضها دونها ، بسبب ظروفها الخاصة بها .

وأهم هذه السمات العامة للتعليم فى البلاد العربية هى :

١ — **مسئولية الدولة عن التعليم :** فالدولة فى البلاد العربية ، حتى فى أكثرها تطرفا فى الديمقراطية — كلبنان ، هى المسئولة عن التعليم ، شأنها فى ذلك شأن بلاد العالم الثالث كلها ، كما رأينا عند الحديث عن العوامل التاريخية (١) والعوامل السياسية (٢) .

---

(١) ارجع الى ص ١٢٦ ، ١٢٧ من الكتاب .
(٢) ارجع الى ص ١٦٢ ، ١٦٣ من الكتاب .

وتشرف الدولة فى البلاد العربية على التعليم من خلال وزارة مركزية ، تنفذ سياسة الدوالة ، يطلق عليها أسماء متعددة فى العالم العربى ، فهى تسمى (وزارة التربية والتعليم) فى السودان والأردن والبحرين ، وتسمى (وزارة التعليم والتربية) فى ليبيا ، و (وزارة التعليم) فى مصر ، و (وزارة التربية) فى العراق وسوريا والكويت ، و (وزارة التربية الوطنية) ، فى الجزائر ، و (وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة)فى لبنان ، و (وزارة التربية والتعليم والفنون الجميلة) فى المغرب ، و (وزارة المعارف) فى السعودية وقطر ، و (كتابة الدولة للتربية القومية) فى تونس ، و (الادارة الاتحادية للتربية والتعليم) فى اليمن الجنوبية الشعبية (عدن) .

وفى بعض البلاد العربية وزارة للتعليم العالى ، تشرف على التعليم العالى ، فى الجامعات والمعاهد العليا ، كما هو الحال فى سوريا والعراق.

وقد تكون هناك ادارات اقليمية للتعليم فى بعض البلاد العربية ، الا أن ذلك لا يعنى اللامركزية ، وانما هو يعنى مجرد تخفيف العبء ، عن السلطة المركزية .

وقد توجد فى بعض البلاد العربية وزارة — أو وزارات — أخرى، تشرف على بعض الشئون التعليمية ، كوزارة الشئون الاجتماعية ، التى تشرف على بعض دور الحضانة ورياض الأطفال فى مصر وسوريا والأردن ، ووزارة الزراعة ، التى تشرف على التعليم الزراعى فى سوريا، ووزارة الصناعة ، التى تشرف على التدريب المهنى فى مصر ، ووزارة الحربية أو الدفاع ، التى تشرف على التعليم العسكرى فى كل البلاد العربية ، كما تشرف على التدريب المهنى فى المؤسسات الانتاجية الحربية، والوحدات والورش العسكرية ، فى مصر ، ووزارة الثقافة ، التى تشرف على المعاهد الفنية (الموسيقية والمسرحية والباليه) ، ووزارة الاعلام ، فى مصر — ووزارة الداخلية ، التى تشرف على تعليم المساجين فى مصر ، ووزارة الأوقاف ، التى تشرف على التعليم الدينى وجامعة الأزهر فى مصر ، وتشرف على التعليم الدينى فى سوريا (ومثلها مجلس الشئون الاسلامية فى الأردن ، وكذلك السعودية) ، ووزارة الداخلية التى تشرف على التعليم الابتدائى فى العراق ، وهكذا .

غير أنه لا يوجد ربط بين هذه الوزارات المختلفة ، ولا تنسيق بين ما تقوم به كل منها من دور فى الخدمة التعليمية ، كما لا يوجد ربط

أو تنسيق بينها وبين وسائل التعليم غير المباشر ، من صحافة وإذاعة وتليفزيون ، أو بينها وبين أجهزة محو الأمية ، سواء التابعة لها والتابعة للوزارات الأخرى .

وتقوم البلاد العربية كلها بالتخطيط للتعليم ، في خطط ثلاثية ، كما هو الحال في المغرب ، أو رباعية ، كما هو الحال في تونس ، أو خمسية كما هو الحال في الجزائر والعراق والكويت ولبنان وليبيا والسعودية وسوريا ، ومصر ، أو سباعية ، كما هو الحال في الأردن ، أو عشرية ، كما هو الحال في تونس (١) .

وهذه الخطط التعليمية اما مستقلة ، أو جزء من خطط قومية للتنمية ، تقوم بها الدولة في كل بلد عربي .

الا أن هذه الخطط التعليمية لا يكتب لها النجاح غالبا ، اما بسبب ضعف أجهزة التخطيط ، أو الافتقار الى الكفايات البشرية ، أو بسبب الانفجار السكاني ، أو ما الى ذلك ، كما سنرى عند الحديث عن السمة الثامنة — شأن البلاد العربية في ذلك ، شأن بلاد العالم الثالث كلها .

وتؤدي مسئولية الدولة عن التعليم في البلاد العربية : الى زيادة الأعباء الملقاة على الدولة ، خاصة من الناحية المالية ، فهي التي تضطلع بالنهوض بالبلاد في مختلف المجالات ، تعويضا للماضي الذي فقدته في عصور التخلف ، وتحت حكم الاستعمار ، ولذلك نجد الدولة في البلاد العربية ، عاجزة عن الوفاء بالتزاماتها ، عاجزة عن تحقيق نظام تعليم عصري لأبنائها ، رغم اعترافها بأهمية هذا النظام التعليمي لتحقيق التقدم ، وان كانت المشكلة تختلف في حجمها من بلد عربي الى آخر ، فهي في البلاد البترولية ، كالسعودية والكويت وليبيا ، غيرها في البلاد الأخرى ، كالسودان واليمن وسوريا ومصر مثلا .

كذلك تؤدي مسئولية الدولة عن التعليم في البلاد العربية ، الى خضوع السياسة التعليمية في كل بلد عربي ، لاعتبارات غير تربوية ، وغير

---

(١) دكتورة نازلي صالح أحمد : « التعليم في الوطن العربي » — الباب الخامس من : في التربية المقارنة — الطبعة الأولى — عالم الكتب — ١٩٧٤ ، ص ٣٤٠ — ٣٤٢ — من الجدول رقم (١٤) .

علمية ، فاضطراب السياسة فى البلاد العربية ، والقلاقل التى تفرض نفسها على بعض البلاد العربية ، تنعكس فى أسوأ صورة على سياسات التعليم ونظمه ، فنجد عدم الاستقرار فى المناهج والمقررات والخطط والنظم واللوائح ، مما يجعل الرؤية غير واضحة أمام العاملين فى مجال التربية فى البلاد العربية ، وهذا هو السر الأكبر فى فشل الخطط التعليمية ، واخفاق نظم التعليم فى البلاد العربية فى تحقيق أهدافها .

كما تؤدي مسئولية الدولة عن التعليم العالى فى البلاد العربية ، الى سلب هذا التعليم ما تنص عليه اللوائح والقوانين من استقلال ، ومما تدعى الدولة فى كل بلد عربى ، أنها توفره للعاملين به من حرية أكاديمية ، فتكون الجامعة جزءا من السياسة ، ويكون (الرأى الحر) مؤديا بصاحبه الى الفصل من الجامعة — على الأقل — فى بعض البلاد العربية أحيانا .

ففى بعض البلاد العربية ، الحديثة العهد بالتعليم الجامعى ، يصدر مجلس الكلية — ومجلس الجامعة — قرارا ، ثم تصدر الحكومة قرارا بالغائه ، خضوعا لاعتبارات السياسة ، رغم ما فيه من هدم للتقاليد الجامعية .

وفى مصر ، جاهدت الجامعة الأهلية (جامعة فؤاد الأول — ثم جامعة القاهرة الآن) كثيرا ، حتى حصلت الجامعة على استقلالها التام فى الثلاثينات من هذا القرن ، وبعد ارساء التقاليد الجامعية الصحيحة فى جامعات مصر ، شهدت الجامعات المصرية — فى الستينات — فصلا بالجملة لأساتذة جامعيين ، بغير الطريق التأديبى ، وعلى غير التقاليد الجامعية لمجرد ابدائهم آراءهم ، فى أمور معينة ، بصراحة .

وعندما تتدخل الدولة على هذا النحو فى شئون الجامعة — فان امكانية التقدم تكون معدومة ، لأن تقدم المجتمع ، رهن باستقلال الجامعة وحريتها ، وبتوفير المال المناسب لها ، لتتمكن من القيام برسالتها (١) .

٢ — **انتشار الأمية :** وهى تشترك فى هذه السمة مع معظم بلاد العالم الثالث إذ « الأمية » فى أبعادها الحضارية الشاملة ، سياسيا

---

(١) طه حسين : مستقبل الثقافة فى مصر — مطبعة المعارف ومكتبتها بمصر — ١٩٣٨ ، ص ٣٣٣ .

واقتصاديا واجتماعيا ، ماتزال هى القضية الأولى بالنسبة الي المجتمعات النامية ، ومنها المجتمع العربى . ذلك أن الأمية مشكلة تمس عصب التنمية ، التى يعتبر الانسان موضوعها بدءا ونهاية ، ووسيلة وغاية » (١) .

ويرينا الجدول المقابل رقم (٤) ، أن مشكلة الأمية تزيد بين الاناث ، عنها بين الذكور ، سواء فى سنة ١٩٦٠ وسنة ١٩٧٠ ؛ كما يرينا كذلك أن نسبة الأميين الى السكان ، تهبط من ١ر٨١٪ سنة ١٩٦٠ ، الى ٧٣٪ سنة ١٩٧٠ ، الا أن أعداد الأميين — رغم هذا الهبوط — ترتفع من ٨٠٠ر٤٢ سنة ١٩٦٠ ، الى ٩٠٠ر٤٩ سنة ١٩٧٠ .

كما يرينا الجدول أن مشكلة الأمية فى البلاد العربية ، أكبر منها فى متوسط بلاد العالم الثالث ، حيث لا تتعدى نسبة الأميين فى العالم الثالث ٢ر٥٩٪ سنة ١٩٦٠ وحيث تهبط هذه النسبة الى ٢ر٥٠٪ سنة ١٩٧٠ .

ويرينا كذلك أن المشكلة أكبر فى العالم العربى خصوصا ، وفى العالم الثالث عموما ، اذا ما قورنت بها فى البلاد المتقدمة خصوصا ، وفى جملة بلاد العالم عموما .

وتوقعات المستقبل بالنسبة للعالم العربى ، لا تبشر بخير كثير ،

---

(١) الدكتور محيى الدين صابر : « كلمة العدد » — **تعليم الجماهير** — مجلة متخصصة ، تصدر عن الجهاز العربى ، لمحو الأمية وتعليم الكبار — السنة الثانية — العدد ٢ — يناير ١٩٧٥ ، ص ٥ .

جدول رقم (٤)

« الكبار الأميون (عمر ١٥ فأكثر) فى البلدان العربية
وسط الصورة العالمية ١٩٦٠ — ١٩٧٠ » (١)

مجموعة البلدان أو المنطقة	الجنس	حول سنة ١٩٦٠ عدد الأميين بالآلاف	حول سنة ١٩٦٠ النسبة إلى مجموع الكبار	حول سنة ١٩٧٠ عدد الأميين بالآلاف	حول سنة ١٩٧٠ النسبة إلى مجموع الكبار
البلدان العربية :	ذكور	١٩٠٠٠	٧١ر٦٪	٢٠٨٠٠	٦٠ر٥٪
	أناث	٢٣٨٠٠	٩٠ر٧٪	٢٩١٠٠	٨٥ر٧٪
	مجموع	٤٢٨٠٠	٨١ر١٪	٤٩٩٠٠	٧٣ر٠٪
جملة البلدان النامية :	ذكور	٢٩٥٤٠٠	٤٩ر٦٪	٣٠٦٠٠٠	٤٠ر٤٪
	أناث	٤٠٥٧٠٠	٦٨ر٩٪	٤٥٠٠٠٠	٦٠ر٢٪
	مجموع	٧٠١١٠٠	٥٩ر٢٪	٧٥٦٠٠٠	٥٠ر٢٪
البلدان المتقدمة :	ذكور	١١٦٠٠	٣ر٦٪	٩٣٠٠	٢ر٥٪
	أناث	٢٢٣٠٠	٦ر٢٪	١٨٠٠٠	٤ر٣٪
	مجموع	٣٣٩٠٠	٤ر٩٪	٢٧٣٠٠	٣ر٥٪
جملة بلدان العالم :	ذكور	٣٠٧٠٠٠	٣٣ر٥٪	٣١٥٠٠٠	٢٨ر٠٪
	أناث	٤٢٨٠٠٠	٤٤ر٩٪	٤٦٨٠٠٠	٤٠ر٣٪
	مجموع	٧٣٥٨٠٠	٣٩ر٣٪	٧٨٣٠٠٠	٣٤ر٢٪

---

(١) محمد أحمد الغنام : « مستقبل التربية فى البلدان العربية — الجزء الأول : النظرية والواقع » — **التربية الجديدة** — مجلة فصلية ، تعالج شؤون التخطيط والتجديد فى التربية — السنة الأولى — العدد الثانى — نيسان (ابريل) ١٩٧٤ ، ص ٢١ — جدول رقم ١٠ — نقلا عن :
— Unesco Statistical Yearbook, 1972.

والجدول التالى رقم (٥) يبين لنا أن نسبة الأميين ستهبط فى العالم

جدول رقم (٥)

(توقعات أعداد ونسبة الأميين الكبار فى جملة البلدان العربية)

حتى سنة ١٩٩٠ (على أساس معدلات التحسن فى الستينات(بالملايين)»(١)

	١٩٦٠	١٩٧٠	١٩٨٠	١٩٩٠
عدد الأميين سن ١٥ فما فوق	٤٣	٥٠	٥٨	٦٧ر٧
عدد السكان سن ١٥ فما فوق	٥٢	٦٧ر٩	٩٢ر٦	١٣١ر١
نسبة الأمية	٨١ر٧	٧٣ ٪	٦٢ر٦ ٪	٥١ر٥ ٪

العربى حقا ، من ٧ر٨١٪ سنة ١٩٦٠ ، الى ٥ر٥١٪ سنة ١٩٩٠ ، ولكنه يبين ايضا أن عددهم سيزيد من ٤٣ مليون نسمة سنة ١٩٦٠ ، الى ٧ر٦٧ مليون نسمة سنة ١٩٩٠ ، ومعنى ذلك أنه « اذا سارت جهود محو الأمية بنفس المعدل ، فان » « معنى هذا ، استمرار حدة القضية ونتائجها »(٢).

وتتصل بمشكلة الأمية هذه مشكلة أخرى ، هى فرع من فروعها ، وهى مشكلة تعليم البنت ، فالمرأة نصف المجتمع ، وهى الأم ، وهى المشكل الأيديولوجى الأول للطفل ، اى لمجتمع المستقبل ، ومن ثم يكون اهمال تعليمها شللا لفاعلية المجتمع ، وتعطيلا لطاقاته المبدعة ، والقاء بالعقبات فى طريق تقدمه .

وليس اهمال تعليم البنت من الاسلام ، بل هو ضد الاسلام ، الذى جعل (طلب العلم فرضا على كل مسلم ومسلمة) ، وقد كانت زوجات الرسول أنفسهن معلمات ، شأنهن فى ذلك شأن صحابة الرسول من

(١) محمد أحمد الغنام : « مستقبل التربية فى البلدان العربية » الجزء الثالث : اختيارات المستقبل التربوى » — التربية الجديدة — مجلة فصلية ، تعالج شؤون التخطيط والتجديد فى التربية — السنة الثانية — العدد الرابع — كانون الأول (ديسمبر) ١٩٧٤ ، ص ١٣ .

(٢) محمد أحمد الغنام : « استراتيجية التربية فى العالم العربى » — التربية من أجل التنمية — المؤتمر التربوى لتطوير التعليم ما قبل الجامعى ، المنعقد بدمشق فى ٣ — ٨ آب ١٩٧٤ — الجمهورية العربية السورية — وزارة التربية ، ص ٢٣٤ .

الرجال . وانما اهمال تعليم البنت فكرة عفنة ، تعود ـ مع غيرها من الأفكار العفنة ـ الى العصر العثمانى ، و (نظام الحريم) الذى فرض على المجتمع العربى فيه ، والذى فرق بين الرجل والمرأة ، ووفر للرجل كل الحرية فى منزله وخارجه ، وفرض على المرأة القيود فى المنزل وخارجه ، بسبب وبغير سبب .

وقد بدأ تعليم الفتاة ـ فى العالم العربى ـ فى المدارس الأجنبية والتبشيرية ، التى انتشرت فى العالم العربى ـ كما سبق ـ فى القرن الثامن عشر . ولم تنشأ مدارس عربية لتعليم البنت ، قبل الربع الأخير من القرن التاسع عشر ، بانشاء مدرسة السيوفية الثانوية (السنية) فى القاهرة سنة ١٨٧٣ ، ثم مدرسة القربية الابتدائية بالقاهرة أيضا .

وانتقلت فكرة انشاء مدارس البنات المصرية الى سوريا ، فأنشئت المدرسة الرشيدية سنة ١٨٨٦ ، ثم تتابع انشاء مدارس البنات فى العالم العربى ، الا أن نمو هذه المدارس كان ـ ولا يزال ـ محدودا وبطيئا ، فلم تبدأ مدارس البنات فى النمو السريع فى العالم العربى الا بعد الحرب العالمية الثانية ، وتحرر البلاد العربية من الاستعمار ، وتغير كثير من المفاهيم فى العالم العربى بعد الحرب ، بما فى ذلك النظرة الى المرأة ، والى تعليم الفتاة ، والحاجة الاقتصادية فى بعض البلاد العربية الى عمل المرأة ، وجهود زعماء الاصلاح فى العالم العربى فى القضاء على هذه الأفكار القديمة البالية ، من أمثال رفاعة الطهطاوى ، وقاسم أمين ، وعبد الرحمن الكواكبى ، ومصطفى السيد ، وطه حسين ، وغيرهم ، وانتشار النظرة الحديثة الصحيحة الى الاسلام ، كما نبه الى ضرورتها زعماء دينيون وأعون ، من أمثال جمال الدين الأفغانى ، ومحمد عبده وغيرهما . هذا بالاضافة الى الجهود التى بذلتها الحركة النسائية فى مصر والعالم العربى .

وكل الدلائل تشير الى اطراد نمو تعليم البنت ، ولكنه سيظل ـ لاعتبارات كثيرة ـ دون تعليم الولد ، منها ـ على سبيل المثال ، لا الحصر ـ قلة الامكانيات المالية فى كثير من البلاد العربية ، مما يستدعى انفاق هذه الامكانيات المالية المحدودة على تعليم الولد ، الذى سيساهم مساهمة مباشرة فى حركة التنمية ، التى تسعى اليها هذه البلاد ، مع تأجيل تعليم البنت الى الوقت الذى تتمكن فيه هذه البلاد ـ ماليا ـ من تعليم الولد والبنت على السواء ، كما تنمو ـ اقتصاديا ـ الى الدرجة التى تكون لديها فيها مؤسسات اقتصادية تستدعى عمل المرأة .

كما تتصل بمشكلة الأمية ، مشكلة الانفجار السكانى فى العالم العربى ، فهى نتيجة مباشرة من نتائج الأمية ، وهى فى الوقت ذاته من

اسباب تفاقمها . فالجهل والأمية من أسباب الإنفجار السكانى ، والانفجار السكانى — فى الوقت ذاته — لا يمكن الدولة فى معظم البلاد العربية من توفير المدارس اللازمة لتعليم الأطفال ، مما يؤدى إلى زيادة مشكلة الأمية .

ومشكلة الانفجار السكانى فى العالم العربى مشكلة خطيرة ، « فبينما معدل تزايد السكان فى العالم ١ر٨٪ ، اذا به فى العالم العربى ٢ر٨٪ . وهذا التزايد مستمر ، وينتظر أن يصل الى ٣٪ عام ١٩٨٠ ، وزيادة على ذلك ، فان نسبة من هم أقل من عشرين عاما فى العالم العربى أكثر من نصف السكان ، بينما فى الدول المتقدمة ، فان هذه النسبة تقدر بالثلث ، وهذا يشكل عبئا على التعليم ، أزيد على البلاد العربية ، منها على العالم ككل » (١) .

وزيادة السكان مطلب عزيز فى بعض البلاد ، كما هو الحال فى استراليا والولايات المتحدة وكندا ، وكما هو الحال فى اسرائيل ، ولكن عندما يكون هؤلاء السكان أميين مرضى ، فان وجودهم يصبح عبئا على البلاد ، ولا يصبح عونا لها . ويمكن أن يكون ذلك مطلبا عزيزا فى العالم العربى أيضا ، عندما تتمكن الدولة فى كل بلد عربى ، من توفير تعليم عصرى لأبنائها ، والقضاء على أميتهم ، والمحافظة على صحتهم — حينئذ تكون زيادة السكان وسيلة لاستغلال امكانيات العالم العربى وموارده الطبيعية المعطلة ، أو التى يستغلها الأجانب وأعداء العرب .

لقد استطاعت اسرائيل ، بمليونين من البشر ، أن تهزم حوالى مائة مليون عربى طوال عشرين عاما ، حتى زرعت فى القلب العربى يأسا ، كاد أن يتأصل فيه ، وعندما تغيرت (نوعية) الجندى العربى (٢) ، استطاع هذا الجندى أن ينتصر على اسرائيل ، فى حرب أكتوبر (رمضان) ١٩٧٣ .

---

(١) دكتورة نازلى صالح احمد : « التعليم فى الوطن العربى » (مرجع سابق) ، ص ٣٢٦ .

(٢) هناك أسباب عديدة ، أدت الى النصر الذى أحرزه العرب على اسرائيل ، لأول مرة منذ انشاء اسرائيل ، من بينها ، أن كثيرا من جنود الجيش المصرى ، كانوا من حملة المؤهلات عموما ، ومن حملة المؤهلات العليا على وجه الخصوص ، مما مكنهم من استيعاب الأسلحة الجديدة بسرعة ، وحسن التصرف فى مواقف القتال ، وهو أمر اذهل العدو الاسرائيلى ، وأذهل العالم كله ، وحطم كثيرا من المفاهيم الخاطئة ، عن العرب ، وعن اسرائيل ، على السواء .

فالمسألة ليست مسألة كم ، ولكنها مسألة كيف — لا فى صراع العرب ضد اسرائيل وحدها — بل فى صراعهم من أجل الحياة ذاتها .

٣ — عدم تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية : وذلك بسبب الظروف التاريخية التى مرت بها البلاد العربية ، وضخامة المسئوليات — التعليمية والعامة — الملقاة على الدولة فيها ، والتى تفرض عليها فى مرحلة تطورها الراهنة ، وأن تكتفى بتقديم التعليم — أى تعليم — لأبنائها .

ولذلك نجد هذا التعليم — فى مختلف مراحله وانواعه — به جوانب نقص عديدة ، تختلف نوعيتها من بلد عربى الى آخر ، وتحول دون تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين مختلف المواطنين . فالتعليم فى البلاد العربية مركز فى المدن ، ومعنى ذلك أن الفرص التعليمية أمام أبناء الريف والبادية محدودة . وامكانيات كل البلاد العربية محدودة ، سواء الامكانيات المالية أو البشرية ، ولذلك فهى لا تستطيع توفير الفرص التعليمية المناسبة للريفيين والبدو ، ولذلك تنتشر الأمية بينهم .

والمدارس — حتى فى المدن — ينقصها جانب أو أكثر من الجوانب ، فقد تكون المدارس قديمة وغير صالحة ، فى بلاد مثل مصر والسودان والعراق واليمن وعدن ، وقد تكون هذه المدارس جيدة ، الا أنها ينقصها المدرسون الصالحون ، كما هو الحال فى البلاد البترولية ، كالسعودية والكويت وليبيا وامارات الخليج العربى ، وقد ينقص المدارس المبانى والمدرسون معا ، كما هو الحال فى اليمن الشمالية واليمن الجنوبية والسودان .

والمدارس — بالاضافة الى ذلك — ليست مؤسسات تربوية ، وانما هى مجرد معاهد تعليمية ، تكتفى بتقديم المادة التعليمية الى المتعلمين ، ولا تقدم لهم — الا فيما ندر — الخدمات التعليمية الضرورية ، سواء فى ذلك الخدمات الصحية أو النفسية أو الاقتصادية ، أو خدمات التوجيه المهنى او التعليمى ، اما لنقص فى الأموال والمعدات ، كما هو الحال فى البلاد غير البترولية ، واما لنقص فى الكفايات البشرية المطلوبة لادارة هذه الخدمات وتقديمها ، كما هو الحال فى البلاد البترولية .

وبالاضافة الى ذلك ، ينعكس عدم تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية هذا ، على مراحل التعليم وانواعه فى البلاد العربية ، كما سنرى عند حديثنا عن السمتين ، الرابعة (عدم وجود فلسفة تعليمية واضحة) ، والخامسة (عدم التوازن بين أنواع التعليم ومراحله) .

٤ ـ **عدم وجود فلسفة تعليمية واضحة :** فالعالم العربى ، نتيجة للظروف التاريخية المعقدة التى مرت به ، صار ـ من الناحية الثقافية ـ مليئا بالمتناقضات ، ففيه « الغنى الفاحش ، والفقر المدقع ، وفيه التحضر الكبير ، والتخلف المشين ، وفيه القصــور الشاهقــة ، وأكواخ الطين الحقيرة ، وفيه الراكبون المرتاحون ، وفيه السائرون وسط الزحام ، وفيه المثقفون والمتعلمون والأميون والجاهلون ، وفيه المحافظون والمتزمتون ، وفيه المتفرنجون ، وفيه اليمينيون ، وفيه اليساريون والراديكاليون،وفيه التقدميون ، وفيه الرجعيون » (١) ـ وينعكس ذلك التناقض ، على فلسفة التعليم فى كل بلد من بلاده ، فنراها ـ منــذ حصــول هــذا البلد على الاستقلال ـ غير واضحة ، ونجد سياسة التعليم غير ثابتة ، فهى تندفع الى الأمام اليوم ، لترتد الى الخلف غدا ، وهى ـ اليوم وغدا ـ بعيدة عن تحقيق أهداف المجتمع العربى ، لأنها لا تتصل به ، ولا تحل مشكلاته ، ولا تعمل على ازالة ما به من تناقضات ، كما فعلت الولايات المتحدة منذ مطلع القرن السابع عشر ، وكمــا فعــل الاتحــاد السوفيتى أول ثورته البلشفية ، وكما يفعــل كل مجتمع يريد أن يخلق لنفســه مكانا تحت الشمس (٢) .

ومأساة التعليم فى الوطن العربى أنه يتصــل بالسياسة ، ولا يتصل بالوطن أو بالمواطن ، الذى يهدف الى اعادة تشكيلية ، واتصال التعليم بالسياسة يضعه فى زحامها وتقلباتها ، ويجعل (التغيير) لمجرد التغيير ، هو فلسفة التعليم فى كل بلد عربى ، والتغيير لا يمكن أن يكون فى فراغ ، فهو تغيير فى اتجاه ما يحدث بالخارج ، فى الشرق أو فى الغرب ، بغض النظر عن مدى ملاءمته (للتربة) العربية . وعندما يفقد العاملون فى مجال التربية ، الهدف الذى يسعون الى تحقيقه ، فان المسألة لا تكون أكثر من (اجتهادات) فردية ، تؤدى الى التفرقة ، ولا تعمل على الوحدة والتماسك .

ونتيجة لذلك ، يجد الزائر الغريب للبلاد العربيــة ـ كمــا يجــد فى غيرها من بلاد العالم الثالث ـ مدارس وجامعــات ومؤسسات حديثة وعصرية ، من حيث المبانى والهياكل ، مما يوحى (بثورة ثقافية) ، ولكنه

---

(١) دكتور وهيب ســمعان ، ودكتور محمــد منير مرسى (مرجع سابق) ، ص ٢٣٥ .

(٢) لمزيد من المعلومات عن هذه السمة ، ارجع الى :

ـ دكتور عبد الغنى النورى ، ودكتور عبد الغنى عبود : نحو فلسفة عربية للتربية (مرجع سابق) ـ خاصــة الباب الثالث ، بفصوله الثلاثة (السابع والثامن والتاسع) ، من ص ٢٦٣ ـ ٣٥٩ ، فهو دراسة تفصيلية لهذه السمة بالذات ، تنتهى فى الفصل التاسع ـ الأخير ـ بمقترحات .

عندما يدرس ما يجرى بها ، يرى التطور بطيئا ، ويرى المظهر مناقضا للجوهر تماما (١) ، « فالتعليم فى البلاد العربية هو فى الأصل مستورد ، وعلى الرغم مما بذل ويبذل فيه من جهود ، من أجل تكييفه وتطويعه ، ليكون أنسب الى الحياة العربية ، فانه ما زال بتنظيمه وفلسفته ومحتواه ، على درجة من الغرابة والعزلة عن واقع الحياة » (٢) .

ونتيجة لذلك ، يستطيع الانسان أن يجد فلسفة تعليمية أمريكية ، وفلسفة تعليمية انجليزية أو فرنسية ، وفلسفة تعليمية روسية أو يابانية أو صينية ، ولكنه لا يستطيع — حتى الآن — أن يجد فلسفة تعليمية عربية: مصرية كانت أو سورية أو سعودية أو لبنانية ، وذلك لأن كل بلد من تلك البلاد المتقدمة ، قد كون لنفسه ، فلسفة واضحة فى حياته ، تتفق مع ظروف تلك الحياة ، كما حدد لنفسه هدفا يسعى للوصول اليه ، وألقى على التربية مسئولية محدودة ، هى نقله من واقعه الى آماله — أما البلاد العربية ، فلا زالت تتطلع الى الخارج ، تنقل عنه ، مأخوذة بالمظهر وحده ، فيكون ما تنقله غير ملائم (لتربتها) الوطنية ، فيفشل فى تحقيق أهدافه ، فتتطلع الى غيره ، ويفشل ، وهكذا : فشل يتلوه فشل ، ولم يحاول بلد عربى واحد حتى الآن ، أن ينظر الى واقعه ، أو يعود الى تراثه ، وفيه غنى ، عن كل فكر دخيل .

ونتيجة لذلك ، نجد الصراع بين القديم والجديد فى العالم العربى ، لا يزال على أشده (٣) — ولسنا نقصد بالقديم هنا التقاليد الدينية ، ولكننا نقصد به الأفكار القديمة ، المتوارثة عن عصور التخلف التركى ، والبعيدة عن الدين وعن الدنيا ، على السواء ، كما نجد المعاهد القديمة والمعاهد الحديثة موجودين فيه معا .

وفى مصر ، أول بلد عربى أخذ بالحديث (منذ عصر محمد على ، كما سنرى) ، لا يزال الأزهر بمعاهده موجودا ، يمثل القديم ، جنبا الى جنب مع المدارس الحديثة ، التى تمثل الجديد ، وكل من القديم والجديد، بعيد عن التربة المصرية ، والفصل بينهما أمر يضر بهما معا ، لأنه فصل تعسفى ، لا يتفق مع فلسفة التربية المصرية — والعربية — كما يجب أن

(1) PRESTHUS, ROBERT, V. : «Webrian V. Welfare Bu- in Traditional Society»–ADMINISTRATIVE SCIENCE QUARTERLY; Volume 6, No. 1, June 1961, p. 4.

(٢) دكتور محمد الهادى عفيفى ، ودكتور سعد مرسى أحمد : قراءات فى التربية المعاصرة — عالم الكتب — ١٩٧٣ ، ص ٣٢ .

(3) ULICH, ROBERT; Op. Cit., p. 297.

تكون ، ولكنه فصل يعكس ذلك التطلع الى البلاد المتقدمة ، ومحاولة التوفيق بين ما فى هذه البلاد المتقدمة ، وبين ثقافتنا وأصالتها ، وهى محاولات كتب عليها الفشل منذ عصر محمد على وحتى اليوم (منذ أكثر من قرن ونصف قرن من الزمان) ، لأنها محاولات تقوم على فرضية خاطئة ، وهى وجود تناقض بين هذا القديم وذاك الجديد ، مع أن ذاك (الجديد) كله ، مأخوذة أصوله من هذا (القديم) قبل أن تمتد اليه أصابع الترك — غير العرب .

وما تم — ويتم — فى مصر ، تم ويتم فى سوريا والأردن وتونس ، وغيرها من البلاد العربية ، التى تسير على سياسة الازدواج التعليمى .

أما فى بلد عربى كالسعودية ، فان الدين (يفرض) على النظام التعليمى ، بشكل يثقل على المتعلم هضمه ، وهو أمر لا يقل خطرا عن الازدواج التعليمى ، الموجود فى بعض البلاد العربية الأخرى ، لأن الدين ليس مجموعة من المحفوظات الثقيلة الفهم والهضم ، وانما هو سلوك عملى ، يجب أن يسلكه المتعلم ، حتى يصير جزءا من حياته .

ونتيجة لذلك كله ، « كانت المشكلة الروحية أكبر مشكلة أساسية فى حياة الأمة العربية » ، « فقد طغت المادية والتشكيك الى حد انقطع به الكثيرون عن الاتصال بخالقهم ، وهنا الطامة الكبرى ، فلا استقرار نفسى لأمة لا دين لها ، ولا طمأنينة لفرد غير متدين . وان انغماس المرء فى المادية وظلامها ، قد يخلق مجتمعا شقيا مضطربا ، وفردا لا يردعه عن المنكر الا خوف الحاكم والبوليس ، فاذا غاب عن أنظاره الحاكم والبوليس ، أتى بكل منكر » (١) .

ونتيجة لذلك أيضا ، « جاء التعليم عندنا نظريا ، لا علاقة له بواقعنا ، أو بحاجات مجتمعنا وأفراده ، فتفشت البطالة عند شبابنا ، وخاصة المتعلمين منهم » (٢) — وصار هؤلاء الشباب ثائرين على المجتمع ، يعتقدون أنه يضطهدهم ، وأصبحوا — أكثر من غيرهم — عرضة للمبادىء الهدامة ، الوافدة من الشرق ، أو من الغرب .

---

(١) الدكتور فاضل الجمالى : « فلسفة تربوية متجددة ، أهميتها للبلدان العربية » — **فلسفة تربوية متجددة ، لعالم عربى يتجدد** — دائرة التربية فى الجامعة الأميركية فى بيروت — مطابع دار الكشاف — بيروت — ١٩٥٦ ، ص ٤٢ .

(٢) الدكتور حبيب كورانى : « فلسفة تربوية متجددة ، أسسها » — **فلسفة تربوية متجددة ، لعالم عربى يتجدد** — دائرة التربية فى الجامعة الأميركية فى بيروت — مطابع دار الكشاف — بيروت — ١٩٥٦ ، ص ١٩ .

٥ — عدم التوازن بين أنواع التعليم ومراحله : يسير السلم التعليمى فى البلاد العربية على أساس ٣/٣/٦ سنوات« وذلك فيما عدا الكويت ، فهى ٤/٤/٤ ، وفى الجزائر ٣/٤/٦ ، وفى المغرب ٣/٤/٥ » (١) .

وسواء كانت مرحلة التعليم الابتدائى ست سنوات ، أو أربع سنوات ، أو خمس سنوات ، فان القاعدة المتبعة هى أن تتجه اليها عناية الدولة ، وتتجه اليها معظم الميزانية التعليمية ، وذلك لأنها مرحلة الزامية، سواء للدولة ، وللأطفال وذويهم ، لأنها أخطر المراحل التعليمية ، ولذلك يجب أن تمتد الى أطول فترة ممكنة ، تتحلمها امكانيات البلاد .

ويتراوح طول المرحلة الابتدائية — الالزامية — فى البلاد العربية ، بين أربع وست سنوات ، فيما عدا الأردن وليبيا ، اللذين يصل الالزام فيهما الى تسع سنوات (نهاية المرحلة الاعدادية) . وتعتبر فترة التعليم الالزامى هذه فترة قصيرة جدا ، اذا قورنت بتلك المرحلة فى البلاد الأخرى ، حيث تصل الى ١٢ سنة (٦ — ١٨) فى الولايات المتحدة ، ودون ذلك بقليل فى البلاد الأوربية الأخرى — كما سبق عند حديثنا عن مراحل التعليم فى المجتمعات الراسمالية (٢) ، ومراحل التعليم فى المجتمع الشيوعى (٣) .

وأكثر من ذلك أن « بعض البلاد العربية ، لم تأخذ بالزامية التعليم الابتدائى ، وما زال المعدل السنوى لاستيعاب الأطفال فى التعليم الابتدائى متواضعا جدا ، اذا ما قورن بالزيادة السكانية ، اذ يبلغ هذا المعدل حوالى ٢٥ر١ ٪ ، فى حين تصل نسبة الزيادة السكانية الى ٨ر٢ ٪ كل عام » (٤)

ومعنى هذا أن التعليم الابتدائى فى البلاد العربية ، لا يستوعب أكثر من ٦٠ ٪ ممن هم فى سن الالزام ، وأن الـ ٤٠ ٪ الباقين ، ينضمون الى جيش الأمية المتضخم فى البلاد العربية ، لتزيد مشكلة الأمية التى تحدثنا عنها فى السمة الثانية ، بدلا من محاصرة هذه المشكلة .

---

(١) دكتورة نازلى صالح أحمد : « التعليم فى الوطن العربى » (مرجع سابق) ، ص ٣٢٧ .

(٢) ارجع الى ص ٢٣٢ وما بعدها من الكتاب .

(٣) ارجع الى ص ٣١٣ وما بعدها من الكتاب .

(٤) دكتور وهيب سمعان ، ودكتور محمد منير مرسى (مرجع سابق) ، ص ٢٥٧ .

والواقع أن المنضمين الى جيش الأمية المتضخم ، لا يقفون عند حد ٤٠٪ فقط من الأطفال ، وذلك لأننا يجب أن نضيف الى هؤلاء نسبة الفاقد فى التعليم الابتدائى ، وهى نسبة كبيرة ، كما سنرى ، نتيجة للتسرب ، أو لعدم مواصلة التعليم ، مما يرد الأطفال الى الأمية مرة ثانية.

والجدول رقم (٦) الموجود بالصفحة التالية ، يوضح لنا هذه الحقيقة ، بما لا يدع مجالا للشك ، فهو يبين أن وضع البلاد العربية فى التعليم الابتدائى ، أفضل من وضع بلاد العالم الثالث ، ولكنه أسوأ من وضعه فى العالم عموما ، وفى البلاد المتقدمة خصوصا ، كما أن نمو هذا التعليم غير مطرد ، كما هو فى بلاد العالم الأخرى ، النامية والمتقدمة ، فهو ينمو فى البلاد العربية من ٤٧ر٩ سنة ١٩٦٠ ، الى ٥٩ سنة ١٩٦٥ ، ثم الى ٦٠ر٨ سنة ١٩٧٠ — أى أن نموه الأخير محدود تماما ، وهذا عكس نمو التعليمين الثانوى والعالى به ، فهو فى كليهما أكثر اطرادا ، تماما كما يحدث فى كل بلاد العالم الثالث ، كما راينا عند حديثنا عن العوامل التاريخية فى الفصل الرابع (١).

و « على الرغم من التوسع الملحوظ فى التعليم الثانوى فى البلاد العربية منذ منتصف هذا القرن ، فان أكثر من ٨٠٪ من الشباب بين الثانية عشرة والثامنة عشرة ، ما زالوا خارج المدارس الثانوية وأنواعها ومستوياتها المختلفة » . « أما التعليم العالى ، فلم يتوافر فى البلاد العربية مجتمعة ، الا لأقل من ٤٠٠ر٠٠٠ طالب وطالبة ، فى أواخر العقد الماضى ، أى بمعدل يقل عن ٣ طلبة لكل ألف من السكان » . « ولعل من المناسب أن نذكر هنا على سبيل المقارنة ، أن المعدل لكل ألف من السكان هو فى الولايات المتحدة الأمريكية (فى نفس الوقت) ٣٠ ، وفى الاتحاد السوفيتى ١٨ ، وفى فرنسا ٩ ، وفى المملكة المتحدة ٨ فى الفترة نفسها »(٢) .

وعدم التوازن هذا لا يقتصر على مراحل التعليم ، بل يتعداه الى التوازن بين التعليمين الثانوى العام والفنى ، والتعليم العالى النظرى والعلمى ، كما سنرى فيما بعد .

وهو نتيجة مباشرة من نتائج عدم ارتباط التعليم بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، فى البلاد العربية ، وعدم وجود فلسفة تعليمية واضحة ، وتقليد نظم التعليم فى الخارج ، كما رأينا من قبل ، فى أكثر من مناسبة .

---

(١) ارجع الى ص ١٢٣ — ١٢٥ من الكتاب .
(٢) دكتور محمد الهادى عفيفى ، ودكتور سعد مرسى أحمد (مرجع سابق) ، ص ٢٦ ، ٢٧ .

جدول رقم (٦)

« معدلات التسجيل بمراحل التعليم المختلفة فى البلدان العربية مقارنة بالصورة العالمية ١٩٦٠ و ١٩٦٥ و ١٩٧٠ » (١)

المستوى التعليمى	مجموعة البلدان	١٩٦٠	١٩٦٥	١٩٧٠
التعليم الابتدائى :				
	البلدان العربية	٤٧ر٩	٥٩	٦٠ر٨
	البلدان النامية	٣٨	٤٤ر٦	٥١ر٥
	البلدان المتقدمة	١١٣	١٢١ر٢	١٢١ر٢
	العالم	٥٧ر٥	٦٣ر٢	٦٧ر٥
التعليم الثانوى :				
	البلدان العربية	١٠ر٦	١٦ر٧	٢٢ر١
	البلدان النامية	٧ر٢	١٠	١٢ر٥
	البلدان المتقدمة	٤٥ر٥	٥٩ر٩	٦٢ر١
	العالم	١٩ر٩	٢٣ر٤	٢٥
التعليم العالى :				
	البلدان العربية	٢	٣	٣ر٩
	البلدان النامية	١ر٢	١ر٩	٢ر٥
	البلدان المتقدمة	١١ر٩	٢٠ر٢	٢٣ر٦
	العالم	٤ر٤	٦ر٨	٨ر٥

٦ ـ **غلبة الطابع النظرى على التعليم** : فالتعليم فى العالم العربى ـ كما سبق ـ يغلب عليه الطابع النظرى ، الذى يهتم بالحفظ والتلقين ، ولا يلتفت الى التطبيقات العملية .

وتقوم فلسفة مثل هذا التعليم على اصول ترتد الى العصور الوسطى ، لا تناسب الحياة فى القرن العشرين ، وقد تخلصت منها البلاد المتقدمة ، التى ترتبط بها البلاد العربية ، من فترة طويلة .

---

(١) محمد أحمد الغنام : « مستقبل التربية فى البلدان العربية ـ الجزء الأول : النظرية والواقع » (مرجع سابق) ، ص ١٦ ـ جدول رقم ٧ .

ونتيجة لذلك كان « الطابع الغالب على المناهج فى البلاد العربية ، هو الطابع التقليدى الأكاديمى النظرى » — « محتوياتها جامدة وجافة ، لا صلة واضحة بينها وبين الحياة والبيئة » . « يضاف الى ذلك أن معنى المنهج محدود ضيق ، اذ انه مقصور على المقررات الدراسية ، وما تتضمنه من خطط دراسية ومفردات ، وما يتبعها من كتب مدرسية ، تعتبر الأداة الرئيسية ، وربما الأداة الوحيدة ، التى توصل المنهج الى التلاميذ » (١) .

ونتيجة لذلك — ايضا — كانت « الظاهرة الواضحة فى البلاد العربية ، هى كثرة تعديل المناهج ، دون وضوح الأهداف الداعية الى هذا التعديل ، وتعميم تنفيذ المناهج الجديدة ، دون اعداد مسبق لتنفيذها » ، وكان « **منهج المرحلة الثانوية** ، هو نفس منهج الجامعة ، بصورة مبسطة ، ومنهج المرحلة الابتدائية صورة مبسطة من منهج المرحلة الثانوية » ، وكان « المدرسون يلتزمون عادة بالكتب المبسطة ، أو الكتب الدراسية المقررة ، لأنهم فى كثير من الدول العربية ، يحاسبون بشدة على نتائج تلاميذهم فى الامتحانات » ، وكانت « الامتحانات بأساليبها القديمة ، ورهبتها وتحكمها فى مصائر التلاميذ ، سائدة فى معظم العالم العربى » (٢) ، وكانت الامعية فى التفكير ، وكان احتقار العمل اليدوى ، والتطلع الدائم الى البلاد المتقدمة ، وبعد التربية — بأهدافها — عن حاجات العالم العربى ومتطلباته ، وكان — اخيرا — بعد العالم العربى عن تراث ماضيه وأمجاده ، وبعده — فى الوقت ذاته — عن (العصرية) فى التعليم ، كما رأينا عند حديثنا عن سمات التعليم ، فى المجتمعات الرأسمالية والمجتمع الشيوعى ، على السواء .

وتنعكس هذه النظرة الخاطئة الى التعليم عموما ، على توزيع المدارس الثانوية فى العالم العربى .

فالعالم العربى ، من مجموعة بلاد العالم الثالث ، الآخذة فى التقدم ، وهى **أشد حاجة الى القوى البشرية** الفنية ، المتوسطة الكفاءة ، من

---

(١) سعاد خليل ابراهيم :« مفاهيم واتجاهات جديدة فى التخطيط لتطوير المناهج » — **التربية الجديدة** — مجلة فصلية ، تعالج شؤون التخطيط والتجديد فى التربية — السنة الأولى — العدد الثانى — نيسان (ابريل) ١٩٧٤ ، ص ٥٧ ، ٥٨ .

(٢) دكتورة نازلى صالح احمد : « التعليم فى الوطن العربى » (مرجع سابق) ، ص ٣٢٨ — ٣٣٠ .

حاجتها الى العلماء والباحثين ، فى مرحلة تطورها الراهنة ، ورغم ذلك فان الجدول التالى رقم (٧) ، يبين عدم التوازن هذا واضحا تماما ؛

جدول رقم (٧)

« توزيع التلاميذ بالمرحلة الثانوية » (١) بالآلاف — فى العالم العربى

المستوى أو المرحلة	٦٩/١٩٦٨	٧١/١٩٧٠	٧٦/١٩٧٥	٨١/١٩٨٠
عام	٢٫٢٩٥	٢٫٥١٥	٣٫٦٦	٦٫٢٠٤
إعداد معلمين	١٤٩	١٠	٩٣	٨٢
فنى ومهنى	٣١١	٣٤٥	٤٧٤	٧٩٦
المجموع الكلى للتعليم الثانوى	٢٫٦٨٨	٢٫٩٥٣	٤٫٢٤٥	٧٫١٤٩

ففى سنة ١٩٦٩/٦٨ ، كان طلاب الثانوى العام فى العالم العربى ٢٫٢٩٥ الفا ، أى بنسبة ٨٥٪ تقريبا من مجموع طلاب التعليم الثانوى ، بينما لم يتعد مجموع طلاب التعليم الفنى والمهنى ٣١١ ألفا ، بنسبة ١٣٪ تقريبا — علما بأن التعليم الثانوى العام نوع واحد ، بينما التعليم الفنى والمهنى أنواع متعددة ، تجارى وزراعى وصناعى ونسوى ، تحتاج اليها البلاد العربية جميعا فى مرحلة نموها الحاضرة .

ومما يلفت النظر أن عدم التوازن هذا ، قد ازداد سوءا بعد عامين (سنة ١٩٧١/٧٠) ، فقد زاد عدد طلاب الثانوى العام ، فصار ٢٫٥١٥

---

(١) المرجع السابق ، ص ٣٢٤ — من الجدول رقم (٩) — نقلا عن : دراسات مكتب الاحصاء باليونسكو — باريس — ويلاحظ أن المجموع الكلى للتعليم الثانوى مغاير للمجموع الحقيقى ، فهو أزيد من الواقع فيما يتصل بالسنتين الأوليين ، وأقل من الواقع فيما يتصل بالسنتين الأخيرتين — وما يهمنا فى ذلك هو (دلالة) الأرقام ، بغض النظر عن مدى دقتها .

ألفا ، بنسبة ٩١٫٥٪ تقريبا ، بينما وصل عدد طلاب الثانوى الفنى والمهنى ، الى ٣٤٥ ألفا ، بنسبة ٩٠٪ فقط .

أما طلاب معاهد اعداد المعلمين فى هاتين السنتين ، فنسبتهم ضئيلة جدا رغم حاجة العالم العربى الشديدة الى المعلمين ، بل وأكثر من ذلك أن عدد الطلاب قد هبط من ١٤٩ ألفا سنة ١٩٦٩/٦٨ ، الى ١١٠ ألفا سنة ١٩٧١/٧٠ .

وحتى فى التعليم الثانوى الفنى والمهنى ، نجد الاهتمام يتجه أساسا الى الجانب النظرى ، فى المنهج وفى الكتاب ، بسبب النقص الكبير فى المعامل والمعدات والأدوات والأجهزة والورش ، مما يحول هذا التعليم ، العملى بطبعه ، الى تعليم نظرى جاف ، شبيه بالتعليم الثانوى الأكاديمى .

كما نجد العناية باعداد معلمى هذا التعليم الفنى والمهنى ، محدودة ، بينما يحتاج مثل هذا التعليم الى اعداد فنى خاص ، مغاير لاعداد معلمى التعليم الثانوى العام .

وما يقال عن التعليم الثانوى ، يمكن أن يقال عن التعليم الجامعى والعالى — وسوف نرى صورته عند حديثنا عن مصر .

٧ — **الازدواج التعليمى :** وهو صورة لذلك الازدواج العام ، فى التفكير وفى السلوك ، نتيجة لما مر به العالم العربى ، من ظروف تاريخية ، ولما يعانيه من أوضاع خاصة ، يتطلع فيها بصفة مستمرة ، الى الحضارة الغربية ، يتعامل معها من خلال أيديولوجيته وأوضاعه المتخلفة .

ولهذا الازدواج التعليمى مظاهر مختلفة ، تتمثل فى وجود تعليم قديم وتعليم حديث ، جنبا الى جنب ، فى معظم البلاد العربية .

وقد رأينا صورا متعددة لهذا الازدواج ، فى السمات الست السابقة .

وهذا الازدواج التعليمى والعام — على أية حال — سمة من سمات التخلف ، نراها فى بلاد العالم الثالث ، التى لا تزال كل منها تبحث

لنفسها عن (شخصية قومية) ، لم تتبلور بعد ، بحيث تنعكس على التربية بها بشكل واضح .

٨ ــ قصور التخطيط للتعليم : والواقع أن عدم وجود فلسفة تعليمية واضحة (السمة الرابعة) ، وقصور التخطيط للتعليم ، يعدان هما المسئولين عن كل أوجه النقص ، التى يتسم بها التعليم ، فى البلاد العربيــة .

ويعود القصور فى التخطيط للتعليم فى البلاد العربية ، الى نفس الأسباب التى يعود اليها القصــور فى التخطيط له فى البلاد الآخذة فى التقدم عموما ، ومن بينها عدم توفر أجهزة الاحصاء الدقيقة ، والنقص فى الكفايات البشرية ، والنقص فى البيانات الاحصائية الدقيقــة والحديثة (١) ، ومن بينها أن خطط التنمية بها « قامت على أساس امكان (نقل) نماذج من بيئة الى أخرى ، نقلا لا يأخذ فى الحسبان الظروف المتغيرة » ، و « أن نمو السياسة العامة فى الدول النامية بعد الاستقلال ، كان أسرع بكثير ، من نمو وتجهيز التنظيمات والأفراد ، المنفذين لهذه السياسات المتغيرة ، مما خلق فجوات بين أهداف الحكم ، والوسائل المتاحة له ، لتنفيذ واشباع هذه الأهداف » ، و « أن تغيير السياسة العامة فى الدول النامية يتم بسهولة ، ولايمكن أن نجد نفس الشيء ، بالنسبة لتغيير وتطوير أجهزة الادارة » (٢) .

يضاف الى ذلك أن التخطيط للتعليم فى البلاد العربية ، قلما ينظر اليه ، فى ضوء التخطيط القومى الشامل ، الذى ينظر فيه المخططون الى المجتمع ، كوحدة وكيان متكامل مترابط ، بموارده ومشاكله وأهدافه ، بحيث يربطون فيه بين الماضى والحاضر ، وبين ما يرسم لبلوغه من

---

(١) الدكتور على عبد العليم محجوب : « المقال الافتتاحى : دور الادارة فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية » ــ **مجلة تنمية المجتمع** ، يصدرها مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى ــ المجلد الثانى عشر ــ ١٩٦٥ ــ العددان الثالث والرابع ، ص ١٣ .

(٢) الدكتور أحمد رشيد : « استراتيجية التنظيم فى الدول النامية » ــ **مجلة تنمية المجتمع** ، يصدرها مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى ــ المجلد الرابع عشر ــ ١٩٦٧ ــ العددان الأول والثانى ، ص ١٤٧ ، ١٤٨ .

اتجاهات ومعالم المستقبل ، وبحيث تكون التربية فيه جزءا من هـذا التخطيط القومى الشامل المتكامل ، لا شيئا منفصلا قائما بذاته .

فالتخطيط الجزئى للتعليم وحده ، من العوامل المهمة فى فشـل الخطط التعليمية فى البلاد العربية .

يضاف الى ذلك ، وجود اسرائيل — كجسم غريب عدوانى وسط العالم العربى ، فهذا الوجود ، يجعل البلاد العربية ، خاصـة تلك التى تقع على خط المواجهة مع اسرائيل ، فى حالة حـرب دائمة ، حتى ولو لم تكن الحرب معلنة ، استعدادا لرد العدوان الذى قـد يقع عليها فى أية لحظـة .

ثم ان وقوع الحرب بين العـرب واسرائيل ، كل عشر سـنوات تقريبا ، وما كان يتبع ذلك من اعادة بناء وتعمير ، كان من الأمـور التى تقلب خطط التنمية رأسـا على عقب ، لتوضـع أولويات الحـرب أو التعمير ، فوق كل الأولويات ، فى أية خطة من خطط التنمية ، القائمة ، أو المستقبلة .

رابعاً : نظم التعليم فى البلاد العربية

فى ضوء تلك السمات العامة للتعليم فى البلاد العـربية ، والتى تتفق الى حد بعيد مع السمات العامة للتعليم فى بلاد العـالم الثالث ، يمكن أن نضع اطارا عاما لنظم التعليم فى البلاد العـربية ، ينتظم ادارة التعليم وتمويله ، ومراحله ، واعداد المعلمين به .

(أ) ادارة التعليم وتمويله :

ادارة التعليم فى كل البلاد العربية — شأنهـا فى ذلك شـأن ادارة التعليم فى البلاد الآخذة فى التقدم — ادارة مركزية ، غير أنها لا يقصـد بها غالبا صب المواطنين فى قوالب معينـة ، كمـا هو الحـال فى البلاد الاسـتبدادية والشيوعية ، وانما يقصد بها أن الدولة وحـدها — بما لديها من امكانيات وأموال وخبرات — فى هذه البـلاد ، هى القـادرة على الاضـطلاع بخطط نشر التعليم ، والوفـاء بمسـئولياته ، نتيجة للظروف التاريخية المعقدة ، التى مرت بها البلاد العربية ، والتى تركت

فيها — بعد تحررها من الاستعمار — أمرين ، يفرضان الادارة المركزية للتعليم ، وهما : الفقر والأمية . والفقر يعنى عدم قدرة أبناء هذه البلاد على المساهمة فى نفقات التعليم ، لأن معظمهم ليس لديهم شيء يزيد على حاجاته الرئيسية — والأمية تعنى السلبية ، وعدم القدرة على المشاركة فى المسائل العامة ، وعدم الرغبة فى هذه المشاركة ، والقاء العبء كله على الحكومة .

وتدير الدولة فى البلاد العربية التعليم من خلال وزارة مركزية ، تشرف عليه — أو وزارتين ، احداهما للتعليم دون العالى ، والثانية للتعليم العالى ، كما قد تشارك وزارات أخرى غيرهما فى النشاط التعليمى ، وقد رأينا صورة ذلك كله ، عند حديثنا عن السمة الأولى من سمات التعليم فى البلاد العربية (١) .

وقد توجد ادارات تعليمية اقليمية أو محلية ، وتعطى هذه الادارات التعليمية سلطات فى ادارة التعليم ، تزداد عاما بعد عام ،ورغم ذلك فان ادارة التعليم بعيدة كل البعد عن اللامركزية ، كما أنها بعيدة كل البعد عن المشاركة بين السلطات المركزية والمحلية فى ادارة التعليم، لأن الادارات المحلية للتعليم ليست مستقلة ، وليست لديها سلطة اتخاذ قرارات ، الا فى حدود معينة ، وفى ضوء ما تتلقاه من (أوامر) من السلطة المركزية ، كما أن العاملين بهذه الادارات المحلية موظفون فى الدولة فى كل بلد عربى ، وهم يتلقون (الأوامر) التى تفرض عليهم من السلطة المركزية ، ولا يستطيعون الحيدة عنها .

وقد يكون للشعب وجود فى هذه الادارات التعليمية المحلية ، كما هو الحال فى مجالس الآباء والمعلمين ، أو فى التنظيمات الشعبية ، فى بعض البلاد العربية ، ولكن دور الشعب هنا محدود فى هذه البلاد ، لا يتعدى أن يكون (حبرا على ورق) — وذلك أمر منطقى تماما ، فى ضوء ظروف التطور ، التى يمر بها العالم العربى — كما سبق .

وفى بعض البلاد العربية مجالس استشارية ، ومراكز بحوث تربوية ، تعتبر جهات فنية ترجع اليها السلطة المركزية — أو يجب أن ترجع اليها — الا أن رأى هذه المجالس والمراكز الفنية يعتبر قليل الوزن فى السياسة التعليمية ، اذ تحدد هذه السياسة الوزارة المركزية ، متمثلة فى شخصية الوزير نفسه غالبا .

---

(١) ارجع الى ص ٣٩٣ ، ٣٩٤ من الكتاب .

وبالاضافة الى هذه المجالس الاستشارية ومراكز البحوث ، هناك صحافة تربوية ، وروابط تربوية قوية ، فى بعض البلاد العربية ، كلبنان ومصر ، ولكن صوتها غير مسموع فى السياسة التعليمية ، اذ الصوت الأقوى هو صوت السلطة التعليمية المركزية .

وتسمح البلاد العربية بانشاء المدارس الخاصة والطائفية والأجنبية ، وقد كانت هذه المدارس قبل حصول البلاد العربية على استقلالها (خاصة الطائفية والأجنبية) خارجة عن اشراف السلطات التعليمية فى بعض البلاد العربية ، وكانت أشبة (بدولة داخل الدولة)؛ ولكن البلاد العربية ــ بحصولها على استقلالها ــ سمحت لهذه المدارس بالاستمرار ، الا أنها أخضعتها لاشراف السلطة التعليمية المركزية ، أو السلطات التعليمية المحلية التابعة لها ، وفرضت عليها ماتقدمه المدارس العامة من برامج ومناهج ، مضافا اليها اللغة الأجنبية ، والمذهب الدينى الذى تسير عليه المدرسة الطائفية .

أما عن تمويل التعليم فى البلاد العربية ، فهو من مسئوليات الدولة ، وميزانية التعليم فى كل بلد عربى جزء من ميزانية الدولة . وهناك مساهمات محلية فى بعض البلاد العربية لصالح التعليم ، كما هو الحال فى مصر والأردن ، الا أن هذه المساهمات لا تعتبر مساهمات محلية بالمعنى الصحيح ، لأنها لا تزيد على أن تكون ضرائب محلية ، تنازلت عنها السلطة المركزية لصالح السلطات التعليمية المحلية .

وبالاضافة الى ذلك ، فان هناك مساعدات عينية محدودة ، يسمح للأفراد والهيئات المحلية ، بتقديمها لصالح التعليم ، كالتبرع بالأرض ، لبناء المدارس ، أو بناء فصول ، أو ما الى ذلك .

وتعتبر مخصصات التعليم فى العالم العربى محدودة تماما ، سواء اذا قورنت بالمخصصات العالمية ، أو بالمسئوليات التعليمية الملقاة على عاتق السلطات التعليمية العربية ، نتيجة لتخلف البلاد العربية الطويل ، فقد « بلغ مجموع الميزانيات المخصصة للتعليم فى الدول العربية فى عام ١٩٦٨/٦٧ ، ما يزيد على ١٢٠٠ مليون دولار . ولعل من قبيل الموازنة ، أن نشير الى أن المخصصات الحكومية للتعليم فى المملكة المتحدة بمجموع سكانها ، الذى يبلغ حوالى نصف سكان البلاد العربية ، قد وصلت فى

نفس العام ١٩٦٨/٦٧ ، ما يقرب من ١٨٠٠ مليون جنيه استرليني ، أى حوالى ٤٩٠٠ مليون دولار » (١) .

وتعتبر ميزانية التعليم كافية فى البلاد العربية البترولية ، وغير كافية فى البلاد غير البترولية ، الفقيرة ، كالسودان واليمن الشمالية واليمن الجنوبية ، ومعقولة بعض الشيء فى بلاد أخرى ، كلبنان وسوريا ومصر ، ولكنها فى عمومها دون ما يجب أن تكون عليه ، بالقياس الى التخلف الكبير ، الذى تعانى منه البلاد العربية عموما فى مجال التعليم ، كما رأينا عند الحديث عن السمات العامة للتعليم فى البلاد العربية .

وقد كان لنكسة ١٩٦٧ أثر فى خفض ميزانيات التعليم ، سواء بالنسبة لدول المواجهة مع اسرائيل ، أو للبلاد العربية الأخرى ، خاصة تلك البلاد البترولية ، التى قدمت دعما لدول المواجهة .

ثم كان لحرب رمضان (أكتوبر ١٩٧٣) ، أثرها على ميزانيات التعليم ، سواء بالنسبة للدول العربية التى اشتركت فى الحرب ، أم للدول العربية الأخرى ، التى قدمت لها العون .

(ب) مراحل التعليم :

تنقسم مراحل التعليم ــ بناء على ما ينص عليه ميثاق الوحدة العربية الثقافية سنة ١٩٦٤ ، وأقرته الجامعة العربية ــ الى ثلاث مراحل رئيسية ، هى : الابتدائية والاعدادية (أو المتوسطة) والثانوية ــ ويلى ذلك مرحلة التعليم العالى . كما يسير السلم التعليمى قبل التعليم العالى على أساس ٣/٣/٦ سنوات .

غير أن هناك بلادا عربية ، يسير السلم التعليمى فيها على غير هذا النظام ، فالسلم التعليمى فى الكويت هو ٤/٤/٤ سنوات ، وفى الجزائر ٧/٦ سنوات ، وفى لبنان والمغرب ٣/٤/٥ سنوات (ويلاحظ أن ثلاثة من هذه البلاد كانت ــ قبل الاستقلال ــ مستعمرات فرنسية ، وسوف نرى ــ عند حديثنا عن التعليم الثانوى ــ مدى التقارب ، بين ثلاث أخرى منها ، هى المغرب وتونس والجزائر) .

وتنقسم مراحل التعليم فى البلاد العربية عموما ــ كما يبين ذلك الشكل التوضيحى رقم (٨) ــ الى أربع مراحل ، ثلاثة منها للتعليم العام ، ورابعتها للتعليم الجامعى والعالى ، وهذه المراحل الأربعة هى :

---

(١) الدكتور محمد منير مرسى : التعليم العام فى البلاد العربية (دراسة مقارنة) ــ عالم الكتب ــ ١٩٧٢ ، ص ٥٨ .

شكل توضيحي رقم (٨)

مراحل التعليم في البلاد العربية

إعداد المعلمين والدراسات العليا

التعليم الجامعي والعالي وإعداد المعلمين

المرحلة الثانوية

المرحلة الإعدادية

المرحلة الثانوية وإعداد المعلمين

المرحلة المتوسطة

التعليم العالي والجامعي وإعداد المعلمين

المرحلة الثانوية

إعداد المعلمين والدراسات العليا

التعليم الجامعي والعالي وإعداد المعلمين

ثانوي طويل المدى

ثانوي قصير المدى

ثانوي طويل المدى

ثانوي قصير المدى

المرحلة الثانوية وإعداد المعلمين

المرحلة المتوسطة

المرحلة الابتدائية

الحضانة ورياض الأطفال

٢٧ ٢٦ ٢٥ ٢٤ ٢٣ ٢٢ ٢١ ٢٠ ١٩ ١٨ ١٧ ١٦ ١٥ ١٤ ١٣ ١٢ ١١ ١٠ ٩ ٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣

مصر – سوريا – ليبيا – الأردن – العراق – السودان – السعودية – اليمن الشمالية – اليمن الجنوبية – الجزائر – تونس – المغرب – الكويت – لبنان

١ — **المرحلة الابتدائية** : وهى بداية السلم التعليمى ، وبداية مرحلة التعليم الالزامى ، فى كل البلاد العربية ، فيما عدا لبنان ، الذى تسبق هذه المرحلة فيه سنتان لرياض الأطفال ، التى تعتبر جزءا من النظام التعليمى اللبنانى ، كما سنرى عند الحديث عن رياض الأطفال .

وتبدأ هذه المرحلة الابتدائية فى البلاد العربية من سن السادسة ، فيما عدا لبنان ، الذى تبدأ به من سن الخامسة (تسبقها سنتان للحضانة) ، والمغرب الذى تبدأ به من سن السابعة ، وطولها أربع سنوات فى الكويت، وخمس سنوات فى لبنان والمغرب ، وست سنوات فى بقية الدول العربية .

وتعتبر المرحلة الابتدائية جزءا من مرحلة التعليم الالزامى ، فى الكويت والأردن وليبيا والمغرب والجزائر ، كما تعتبر كل مرحلة التعليم الالزامى فى بقية الدول العربية ، وان كان من المنتظر ضم المرحلة الاعدادية الى مرحلة التعليم الالزامى ، فى كل من مصر والعراق .

وتعتبر الأردن أسبق البلاد العربية الى اطالة فترة التعليم الالزامى الى تسع سنوات (ضمت المرحلة الاعدادية لها) وذلك بناء على القانون رقم ١٦ لسنة ١٩٦٤ .

ولم تستطيع معظم البلاد العربية — رغم الزامية التعليم ومجانيته بحكم القانون — استيعاب جميع الملزمين ، كما سبق عند حديثنا عن السمات ، وهى تتفاوت فى استيعابها للملزمين ، بين استيعاب كامل لهم فى الكويت مثلا ، واستيعاب الى نصف عدد الأطفال البالغين سن الالزام ، فى السودان واليمن الجنوبية مثلا ، واستيعاب يتعدى ذلك فى البلاد العربية الأخرى ، ولكنه لا يصل الى الاستيعاب الكامل .

٢ — **المرحلة الاعدادية (المتوسطة)** : وهى تتراوح فى طولها ، بين سنتين فى البحرين ، وثلاث سنوات فى معظم البلاد العربية (حسبما ينص ميثاق الوحدة العربية الثقافية) ، وأربع سنوات فى تونس والكويت ولبنان .

وهى تسمى بالمرحلة الاعدادية فى الأردن وسوريا ومصر وقطر والبحرين ، والمتوسطة فى العراق والسعودية والكويت ولبنان واليمن الجنوبية والسودان ، والثانوية القصيرة المدى فى تونس والمغرب .

كما أنها ليست مستقلة قائمة بذاتها فى الجزائر ، وانما هى جزء من المرحلة الثانوية .

وتعتبر المرحلة الاعدادية أو المتوسطة ، مكملة لمرحلة التعليم الالزامى ، فى الأردن وليبيا (٦ + ٣ = ٩ سنوات) والكويت (٤ + ٤ = ٨ سنوات) ، كما تعتبر سنتان منهما فقط هما المتممتين لمرحلة التعليم الالزامى ، فى الجزائر (٦ + ٢ = ٨ سنوات) والمغرب (٥ + ٢ = ٧ سنوات) .

٣ — **المرحلة الثانوية** : وهى المرحلة الثالثة من مراحل التعليم فى البلاد العربية — فيما عدا الجزائر ، وهى اما منفصلة ، كما هو الحال فى الأردن والعراق والسعودية ومصر والكويت ، واما متصلة بالمدرسة الاعدادية أو المتوسطة ، كما هو الحال فى تونس والمغرب (الثانوية الطويلة المدى) ، وفى الجزائر .

وتتم المرحلة الثانوية فى كل البلاد العربية ، فى أنواع مختلفة من المدارس الثانوية ، منها المدرسة الثانوية العامة ، ومنها المدارس الثانوية الفنية ، كالمدارس الزراعية والمدارس الصناعية والمدارس التجارية وغيرها ، ومنها مدارس ومعاهد اعداد المعلمين لمرحلة الابتدائية ، ومنها مدارس دينية .

ويختلف طول المرحلة الثانوية من بلد عربى الى آخر ، فطولها فى معظم البلاد العربية ثلاث سنوات (مصر والأردن وتونس والسودان والعراق والسعودية وسوريا ولبنان واليمن الجنوبية) ، وطولها فى الكويت ٤ سنوات ، وفى الجزائر ٧ سنوات ، وفى المغرب سنتان (جزء من الثانوى الطويل المدى) .

كما توجد فى مصر دراسة طولها سنة أو سنتان للتدريب المهنى ، بعد المرحلة الاعدادية .

والدراسة الثانوية فى البلاد العربية تتم فى مدارس منفصلة ، يعتبر الاهتمام موجها فيها الى المدرسة الثانوية العامة ، المؤدية الى الجامعة ، بينما يتجه الى المدارس الثانوية الفنية اهتمام أقل ، رغم حاجة البلاد العربية اليها ، وذلك لأنها مدارس مغلقة ، لا تؤدى الى الدراسة العالية فى معظم البلاد العربية .

وتنقسم المدرسة الثانوية العامة الى قسمين ، هما : القسم العلمى والقسم الأدبى ، ويغلب على الدراسة بها الجانب النظرى الأكاديمى .

وفى بعض البلاد العربية قسم ثالث ، هو قسم الرياضيات .

٤ — مرحلة التعليم العالى : وهى المرحلة الرابعة والأخيرة من مراحل التعليم — النظامى — فى كل البلاد العربية . وتتم الدراسة فى هذه المرحلة فى نوعين من المؤسسات ، هما : الجامعات والمعاهد العليا .

وتحظى الجامعات فى كل البلاد العربية بمنزلة محترمة ، وبنظرة اجتماعية مرموقة ، بينما تحظى المعاهد العليا بنظرة اجتماعية أقل ، مما يعود فينعكس على نوعيات الطلاب الملتحقين بالنوعين من المؤسسات ، فتجد الطلاب المتفوقين فى الثانوية العامة يلتحقون بالجامعات ، بينما الطلاب الأقل يلتحقون بالمعاهد العليا .

والملاحظ أن « الشباب فى الدول العربية يضغط ويلح على الالتحاق بالجامعات ، وأمام الضغط ، تقبل هذه الجامعات من الأعداد ما لا طاقة لها بإيوائه ، ولا تتسع له جنباتها » ، حتى « كثرت الشكوى من ازدحام الجامعات ، ومن ضيق قاعات المحاضرات ، عن أن تستوعب طلابا ، ومن تعذر رؤية المحاضر وسماعه ، ومن الأجهزة المحدودة ، ومن قصور المختبرات عن التوفية بحاجات الطلاب » (١) .

وتمنح الجامعات فى بعض البلاد العربية ، مثل مصر ولبنان والعراق، درجات الماجستير والدكتوراه — أما المعاهد العليا ، فانها لا تمنح مثل هاتين الدرجتين فى أى بلد عربى .

ويختلف طول الدراسة العالية فى البلاد العربية من كلية الى كلية ، ومن بلد عربى الى آخر ، فهى فى المعاهد العليا أربع سنوات ، كما أنها أربع سنوات أيضا فى جامعات مصر والأردن ولبنان (فيما عدا كليتى الطب والهندسة فى كثير منها ، وهى خمس سنوات فى جامعات الجزائر، وفى الجامعة الأزهر فى مصر (منها سنة للتأهيل الدينى) .

ولا توجد فى بعض البلاد العربية جامعات ، أو دراسات فى مستوى التعليم الجامعى ، كما هو الحال فى اليمن الجنوبية والبحرين ، كما لا يوجد فى بعضها جامعات ، وانما توجد كليات مستقلة ، تعتبر نواة لجامعات المستقبل ، كما هو الحال فى اليمن الشمالية وقطر .

---

(١) دكتور احمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى ، وبنية السياسية التربوية (مرجع سابق) ، ص ٢٥٠ .

كما أن هناك دراسات ، تمتد من سنة الى ثلاث سنوات ، بعد المرحلة الثانوية ، فى بعض البلاد العربية ، كما هو الحال فى مصر والعراق والسعودية والجزائر والمغرب .

ولا يتم الحديث عن مراحل التعليم فى البلاد العربية دون الحديث عن **مرحلة ما قبل المدرسة** . وتعتبر هذه المرحلة أكثر مراحل التعليم اهمالا فى البلاد العربية ، لأسباب مختلفة ، منها ضخامه المسئوليات التعليمية ، وقلة الموارد المتاحة ، فى بلاد كمصر والعراق وسوريا واليمن ، الشمالية والجنوبية ، والسودان — ومنها التخلف الاجتماعى ، والنظرة التقليدية القديمة الى المرأة ، مما يحول بينها وبين العمل ، كما هو الحال فى اليمن ، الشمالية والجنوبية ، وفى السعودية وليبيا والكويت — ومنها عدم اعتبار هذه المرحلة مهمة ، كما هو الحال فى معظم البلاد العربية (١) .

وأيا كان سبب اهمال هذه المرحلة ، فانه يعتبر من نقاط الضعف الخطيرة فى التعليم العربى الحديث ، نتيجة لخطورة هذه المرحلة ، خاصة وأن من هم فى سن التعليم بها يزيد على ٢٥ مليون طفل .

وتعتبر مرحلة ما قبل المدرسة خارج النظام التعليمى فى كل البلاد العربية ، فيما عدا لبنان ، الذى يعتبر مرحلة الحضانة (٣ — ٥ سنوات)، جزءاً من النظام التعليمى .

وتوجد مدارس الحضانة (حتى سن الثالثة أو الرابعة) ، فى بعض البلاد العربية ، التى توسعت فى فتح باب العمل أمام المرأة ، كما هو الحال فى مصر والعراق وسوريا ولبنان ، الا أنها لا تقوم برسالتها كما يجب ، اذ أنها مؤسسات تجارية خاصة ، تقوم بالمحافظة على الأطفال حتى عودة أمهاتهم من العمل ، دون تقديم الرعاية الطبية والغذائية الواجبة ، فى مثل هذه المرحلة .

---

(١) تعتبر مصر أسبق البلاد العربية فى الاهتمام بهذه المرحلة ، فقد بدأت تهتم بها فى الثلاثينات ، وزاد اهتمامها بها فى الأربعينات من هذا القرن — ولكن هذا الاهتمام كان نتيجة لجهود بعض رجال التربية كأفراد، فلما ماتوا ماتت معهم ، وقد بدأ الشلل يتسرب اليها منذ عام ١٩٥٣ (بصدور قانون التعليم الابتدائى — الالزامى) ، ثم ماتت تماما عام ١٩٦٩، يصدر القانون رقم ١٦ ، الذى أخرجها تماما ، من دائرة اختصاص وزارة التربية التعليم .

أما رياض الأطفال (من سن الثالثة أو الرابعة ، حتى بداية التعليم الالزامى) ، فهى توجد خارج النظام التعليمى فى بعض البلاد العربية — فيما عدا لبنان — كما سبق — حيث تتوافر الامكانيات المالية لذلك ، أو تفرض الضرورة ذلك . ويختلف وضعها وتبعيتها ، بين تبعيتها للسلطات التعليمية ، وخضوعها لاشرافها ، كما هو الحال فى لبنان والكويت ، وبين خضوعها وتبعيتها ، لهيئات خاصة تجارية ، كما هو الحال ، فى مصر والعراق وسوريا .

(ج) اعداد المعلمين :

يختلف اعداد المعلمين فى البلاد العربية اختلافا واضحا من بلد عربى الى آخر ، كما يتنوع تنوعا يعكس ظروف كل بلد عربى وامكانياته ، ومدى حاجته الى المعلمين ، وتعجله الحصول على هؤلاء المعلمين .

كما يتحكم فى هذا الاختلاف والتنوع أيضا مرحلة التعليم التى يعدون للتدريس فيها .

ومن المتعارف عليه أن « الاعداد المهنى — أو العمل المهنى — يقتضى الالمام بمناهج جامعية أو عالية ، يتابعها الدارس عاما بعد آخر حتى يصل الى المستوى الذى يعتبره العرف الجامعى حدا أساسيا ، يستلزمه الترخيص بمزاولة المهنة » ، ومع ذلك « نشاهد أنه يكفى أن تصدر وزارة التربية أو احدى الجهات الرسمية فى البلاد العربية قرارا بتعيين أحد الأشخاص لممارسة تعليم التلاميذ فى المدارس ، فيكتسب هذا الشخص حق الانتماء الى النقابة أن وجدت ، ونرى أنه اذا قام الطبيب بتدريس اللغة العربية ، لم يقف دونه حائل ، بينما اذا تجاسر أحد على ممارسة أى جانب من جوانب الطب — مهما كانت الفكرة عن سهولته — دون أن يكون مؤهلا ، اعتبر ممارسا للمهنة بدون ترخيص ، وخضع لاجراءات قانونية تقضى بالعقاب » (١) .

ويمكن أن نقسم معاهد اعداد المعلمين فى البلاد العربية عموما الى نوعين أساسين ، هما :

١ — معاهد دون مستوى الجامعة : وهذه المعاهد نظم متعددة ، فهناك نظام سبع سنوات بعد المرحلة الابتدائية فى تونس ، ونظام أربع سنوات بعد مرحلة الملاحظة (سنتان من الدراسة الثانوية) فى الجزائر ،

---

(١) دكتور أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى ، وبنية السياسة التربوية (مرجع سابق) ، ص ٢٣٧ ، ٢٣٨ .

وهناك نظام ثلاث سنوات بعد المرحلة المتوسطة (الاعدادية) فى لبنان ، وأربع سنوات بعد المرحلة الاعدادية فى سوريا والكويت ، ونظام خمس سنوات بعد المرحلة الاعدادية فى مصر . وهناك نظام سنتين بعد المرحلة الثانوية فى الأردن والعراق والكويت ، وسنة واحدة بعد المرحلة الثانوية فى سوريا .

وتعد هذه المعاهد معلمى المرحلة الابتدائية والمتوسطة (الاعدادية) .

٢ — معاهد فى مستوى الجامعة : وهى نظامان : النظام التكاملى ، الذى تتكامل فيه الدراسة الأكاديمية (مواد التخصص) والدراسة المهنية (التربية وعلم النفس) طيلة أربع سنوات ، كما هو الحال فى مصر والأردن وتونس والسودان والعراق وسوريا والكويت والمغرب ، أو خمس سنوات ، كما هو الحال فى الجزائر ولبنان .

أما النظام الثانى ، فهو النظام التتابعى ، الذى يدرس الطلاب فيه عاما واحدا دراسات تربوية ، بعد حصولهم على الدرجة الجامعية الأولى (الليسانس أو البكالوريوس) ، من احدى الكليات الجامعية ، يكون الطلاب فيها قد أعدوا أعدادا أكاديميا — كما هو الحال فى مصر وسوريا (١) .

ويعتبر هذا التنوع فى اعداد المعلمين ، دليلا على سوء اعداد المعلمين فى العالم العربى ، ولذلك « أوصى مؤتمر اعداد وتدريب المعلم العربى بجامعة الدول العربية (القاهرة فى ٨ — ١٧ يناير ١٩٧٢) بأن يكون اعداد المعلم داخل اطار الجامعة ، أيا كانت المرحلة التى يعد لها ، باعتبار ذلك هدفا تسعى الدول العربية لتحقيقه ، فى أسرع وقت ممكن » (٢) .

---

(١) فى كلية التربية جامعة عين شمس بالقاهرة الآن ، النظامان من الدراسة التربوية : النظام التكاملى ، الذى ورثته عن (كلية المعلمين) ، والنظام التتابعى ، الذى ورثته عن معهد التربية العالى للمعلمين (ثم كلية التربية جامعة عين شمس منذ عام ١٩٥٧) ، وبدمج الكليتين معا ، منذ عام ١٩٧٠ تحت اسم (كلية التربية) ، صارت الكلية تضم النظامين — معا ، وصارت تمنح الليسانس والبكالوريوس لطلاب النظام التكاملى ، كما تمنح الدبلوم العامة لطلاب النظام التتابعى .

(٢) الدكتور محمد منير مرسى : التعليم العام فى البلاد العربية (مرجع سابق) ، ص ٧٤ .

وتعانى البلاد العربية نقصا شديدا فى المعلمين ، ويزيد هـذا النقص فى البلاد الحديثة العهـد بالتعليم الحديث ، وتستطيع البلاد البترولية تعويض هـذا النقص ، بالحصول على المدرسين اللازمين لمدارسـها من البلاد العربية الأخرى ، القديمة العهد بالتعليم الحديث ، كمصر والعراق وسوريا ، ففى « الدول المنتجة للبترول ، نجد أن العجز فى المدرسين من أبنائها أكثر منه فى غيرها من الدول العربية الأخرى ، ففى المملكة السعودية مثلا : ٤٩٪ من المدرسين ، و٩٠٪ من المدرسات فى المدارس الابتدائية ، و٧٣٪ من المدرسين ، و ١٠٠٪ من المدرسات فى المدارس الثانوية ، غير سعوديات (وفى الكويت حوالى ٩٥٪ من المدرسين غير كويتيين) » (١) .

(د) المدارس الخاصـــة :

ليس من المبالغة أن نقرر أن (المدارس الخاصة) أسبق وجـودا ، وأرسخ قدما فى الأرض العربية ، من (المدارس الرسمية) ، وأن جهـود الأفراد فى نشر التعليم — نتيجـة لذلك — أسبق وجـودا من جهــود الحكومات .

ونحن نقصد بالأرض العربية تلك المنطقة التى امتد اليهـا النفـوذ العربى بعد الاسلام ، فصارت العـروبة والاسـلام هما الاطار الفكرى والأيديولوجى ، الذى وجه الحياة فيها ، منذ أكثر من ثلاثة عشر قرنا ، ولم يعد للثقافات والحضارات القديمة — الفرعونية أو الآشورية أو البابلية أو الفينيقية أو غيرها — أثر يذكر فى حيـاة الناس ، أو — على الأقل — ذابت هـذه الثقافات والحضـارات فى الثقـافة الأم — الثقـافة العربية الاســلامية .

وعلى ذلك ، لا يعنينا ما كان فى هذه المنطقة من (مدارس رسمية)، فى العهود التى سبقت الاسلام ، خاصة فى العهـود الحضارية القديمة ، وانما يعنينا حركة التعليم فى هذه المنطقة ، نتيجة لهذا التغير الأيديولوجى الجديد ، الذى فرض نفسه على واقع المنطقة العربية بعد الاسـلام .

ولقد رأينا — فى عرضـنا التاريخى — أن نظام التعليم الاســلامى نما وتطور ، بتطور الحياة العربية الاسلامية ، مستجيبا للحاجات المتطورة،

---

(١) دكتـور وهيب سـمعان ، ودكتور محمد منـير مرسى (مرجع سـابق) ، ص ٢٨٨ .

التى فرضت نفسها على الواقع العربى ، فكان (المسجد) أول (مدرسة) فى الاسلام ، ثم تطورت الحياه الاسلامية ، وتعقدت الدراسة فى المسجد ، فصارت تستدعى دراسة تمهد لهـا ، فكان (الكتاب) ، ثانى (مدرسة) فى الاســـــلام .

ثم تطورت الحياة الاســـلامية فى العصر العبــاسى ، فخلقت ــ الى جانب المسجد والكتاب ــ مجالس المناظرات وقصور الخلفاء والمكتبـات وغـــــيرها .

ولم تكن كل تلك (المدارس) الســابقة (مدارس رســـــــمية) ، تتولاها الدولة وتشرف عليها ، وانما كانت أشبه (بالمدارس الخاصة) ــ ولم توجد (المدرسة) كمؤسسة رســـمية من مؤسسات الدولة ، الا بعد ظهور الاسلام ، بما يقرب من أربعة قرون ــ فى العصر العباسى الثانى .

ورغم انشاء (المدرسة الرسمية) ، لتخريج من تحتاج اليهم الدولة من الموظفين ، ظلت (المدرسة الخاصة) تقوم بالدور الأساسى فى الحركة التعليمية العربية والاسلامية ــ وكانت هذه المدرسة ــ متمثلة فى الكتاتيب والمساجد ــ هى التى حفظت الثقافة العربية الاسلامية ، فى أحلك ظلمات العصر التركى ، طـوال قرون ثلاثة .

وتطورت الحياة الدولية فى العصر التركى ، فخلقت الى جانب هـذه المدارس (القديمة) ــ الكتاتيب والمساجد ــ مدارس حديثـــة ، هى : المدارس الأجنبية والتبشيرية ، وهى الأخرى من المدارس الخاصة .

وعندما وقعت البلاد العربية فى قبضـــة الاستعمار ، وفرض عليها التخلف فرضا ، ظلت (المدارس الخاصة) تقوم برسالتها التعليمية ، فى ظروف قاسية ، فاستطاعت أن تقوم بدور لا ينكر فى تعليم العرب ، فى وقت قصرت (المدارس الرسمية) فيه عن القيام بوظيفتها ــ عن قصـد وسبق اصرار من الحكومات الاستعمارية .

وعندما تحـررت البـلاد العربية من الاستعمار ، صارت (المدارس الخاصة) حقيقة واقعة ، فى العـالم العربى ، ســواء لجذورها الممتدة فى الواقع العربى عبر تاريخه الطويل ، أو لحاجة البلاد العربية اليها فعلا ، بسبب قصور امكانياتها ، وعجـز حكوماتها عن توفير المدارس اللازمـة لتعليم أبنــاء الشـــعب .

ولكن هـذه المدارس الخاصة العربية اليوم متنوعة ، تعكس تـلك التناقضات الصارخة ، التى يفيض بها العالم العربى ، فهنـاك المدارس الأجنبية المدنية — الأرمنية والانجليزية والفرنسية والأمريكية والألمـانية والايطالية . وهناك المدارس المسيحية الأجنبية الطائفية — الكاثوليكيـة والبروتستانتية ، وهناك المدارس المسيحية الوطنية ، وهنـاك المدارس الدينية الاسلامية ، والمدارس الخاصـة المدنية التى تدرس باللغة العربية ، والتى تدرس بلغـة أجنبية ، وهكذا .

والمدارس الخاصة المدنية هى الأخـرى تعكس تلك التناقضـات ، فهناك المدارس الخاصة الممتازة ، التى تحصل على مصروفات عالية ، وعلى النوعيات الممتازة من الطلاب ، والتى تعتبر أفضل من المدارس الرسمية نفسها ، وهناك المدارس الخاصة الرديئة ، التى تحصل على أسوأ النوعيات من التلاميذ ، ولا يلتحق بها الا أولئك الذين (فشـلوا) فى الالتحـاق بالمدارس الرسمية ، والذين يرغبون فى مواصلة تعليمهم ، بشتى الطرق .

وكل المدارس الخاصة فى العالم العربى يسمح لها بممارسة نشاطها ، ولكن وضعها يختلف من بلد عربى الى آخر ، فقد تكـون تحت اشراف الدولة مباشرة ، كما هو الحال فى مصر وسوريا ، وقد تكون تحت اشرافها بالاسم وحـده ، وقد تترك حرة ، فتكون أشبه (بدولة داخل الدولة) ، كما هو الحـال فى لبنـان .

(هـ) الازدواج الثقـافى :

وهذا الازدواج — كما رأينا عند الحديث فى المقـدمة التاريخية ، وعند حديثنا عن القوى الثقافية ، والسمات العـامة للتعليم فى العـالم العربى — نتيجة حتمية للظروف التاريخية ، التى مر بها العالم العربى كله ، مهمـا باعدت بعض القـوى الثقافيـة بين بلاده ، وهو ينعكس على الايديولوجيا العربية ، الفردية والجماعية ، كما ينعكس على الايديولوجية السـائدة فى العالم الثالث كلـه .

فالشخصية العربيـة اليوم — مهما جادلنا — ممزقة بين القـديم والحديث ، فالقديم جزء من حياتها ، والحديث ضرورة من ضـرورات وجودها ، وشرط لتحقيق آمالها المنشـودة .

وتختلف حـدة هـذا (التمـزق) ، النـاتج عن هـذا (الازدواج

الثقافي) ، من بلد عربي الى آخر ، وتبلغ هـذه الحـدة ذروتها في البلاد الحديثة العهـد بالاستقلال ، والأخذ بنظم التعليم الحديثة ، مثل اليمن الشمالية ، واليمن الجنوبية ، والسعودية والسودان وليبيا ، حيث نجد شدة الجذب الى القديم أكبر ، رغم ما في بعضها من (منشآت) حديثة ، شبيهة بتلك الموجـودة في البـلاد المتقـدمة ، جنبا الى جنب مع المنشآت القديمة ـ وتخف هذه الحدة كثيرا في البلاد العربية التي أخـذت بنظـم التعليم الحديثة منذ فترة طويلة ، كما هو الحال في مصر وسوريا والعراق.

وفي البلاد العربية الأولى ، نجد معاهد التعليم القديمة (المدارس الدينية بصورتها التقليدية العتيقة التي لا تساير العصر) منتشرة ، وأكثر ثباتا ، من معاهد التعليم الحديثة ، وفي البلاد العربية الثانية ، نجد معاهد التعليم الحديثة أكبر انتشارا وثباتا . وحتى المعاهد القديمـة في هـذه البلاد ، بدأت يد الاصـــلاح تمتـــد اليها ، بحيث صارت معاهد قديمة وحديثة معا ، كما هو الحال في التعليم الديني ، في مصر وسوريا .

بيد أن نظم التعليم العربية ، في كلا النوعين من البلاد ، لا تزال تعاني (الازدواج الثقافي) ، نتيجة لهـذا الفصل بين معاهد التعليم القـديم ، ومعاهد التعليم الحديث ، ولا اصلاح لهـذا الازدواج ، الا بالدمج بين اللونين من الثقافة ، بحيث يتخرج الانسان العربي من المدرسة في النهاية وهو (انسان عربي مؤمن واع مستنير) ، فرجـل الدين محتـــاج الى الكيمياء والطبيعية وعلم الحياة والفلسفة والرياضـيات ، طالمـا كان يعيش في القرن العشرين ، والطبيب والمهنـدس والمحـامي وغيرهم ، كل منهم لا غنى له عن التعليم الديني ، طالمـا كان يعيش في عالم عربي ، له ظروفه وتقاليـده ، التي يجب أن يحـافظ عليها ، والتي دفعت به الى الزعـامة السياسية والعلميـة والحضـارية ، طيلة خمســة قرون ، في ظلمـات العصـــور الوسـطى .

والدمج بين النوعين من الثقافة ، في نظام تعليمي حديث ، أمر سهل، لو أن البلاد العربية أعادت النظر في مناهج التعليم بها ، بحيث تخلصها من التكرار الممل ، وتجعلها تنمو مع نمو المتعلم ، لتخدم هـذا النمو خدمتهـا للمجتمع ، دون ما تطلع دائم ـ كما يحدث حاليا ـ الى مناهج التعليم في البـلاد المتقـــدمة .

ونفس هـذا الازدواج ـ الذي رأيناه ـ في الثقافة المتاحة للانسان العربي ، نراه في لغة التعليم ، فقد كان من نتائج التاريخ الطويل للعـالم

العربى ، ان وجدت ثنائية لغوية ، تتمثل فى العامية والفصحى ، واللغة الفصحى هى لغة القرآن الكريم ، وكان القرآن الكريم هو سبب خلودها ، وثباتها أمام التيارات العنيفة التى كانت تهدف الى القضاء عليها باسم (التطوير) ، كما حدث للغة اللاتينية فى الغرب . أما اللغة العامية ، فقد انعكس عليها هذا التطور التاريخى الطويل ، فكانت مزيجا غريبا من اللغة العربية ، واللغات التركية والانجليزية والفرنسية والايطالية ، بالاضافة الى اللغة القبطية ، وغيرها .

وقد أدى انتشار التعليم فى العالم العربى ، وانتشار الصحافة ، وقوة تأثير الاذاعة والتليفزيون ، الى التقريب بين اللهجات العربية ، بعد أن كانت متنافرة ، والى التقريب بين العامة والفصحى .

وبجانب هذه الثنائية بين العامية والفصحى ، هناك ثنائية أخرى مفروضة على بعض البلاد العربية التى توجد بها أقليات لغوية ، كالأكراد فى العراق ، وسكان جنوب السودان ، والبربر فى المغرب (فى شمال أفريقية) .

وقد دعم الاستعمار هذه الثنائية فى تلك البلاد ، لأغراض سياسية ، والبلاد العربية تعمل على علاجها ، بتدريس اللغتين المحلية والعربية ، فى المراحل الأولى من التعليم ، فى المناطق التى توجد بها هذه الأقليات .

ولكن الثنائية الكبرى والأخطر ، هى الثنائية بين اللغة العربية ولغة حضارية أخرى ، تستطيع بها البلاد العربية نقل حضارة الغرب اليها ، كاللغة الانجليزية أو الفرنسية .

ولقد عمل الاستعمار على فرض لغته على التعليم فى البلاد العربية ، ففرض الاستعمار الانجليزى اللغة الانجليزية على التعليم ، فى مصر والأردن والعراق والسودان ، وفرض الاستعمار الفرنسى اللغة الفرنسية على التعليم فى سوريا ولبنان وبلاد المغرب العربى ، والسياسة الاستعمارية الانجليزية ، تختلف عن السياسة الاستعمارية الفرنسية ، فهى تقوم على اللامركزية فى انجلترا ، وعلى المركزية فى فرنسا (١) ، ولذلك كانت

---

(١) كانت سياسة فرنسا الاستعمارية تقوم على أمرين ، هما : (الفرنسة) و (الكثلكة) — أى فرض اللغة الفرنسية على المستعمرات ، وفرض الكاثوليكية عليها . ولا زالت عبارة (الجزائر أرض فرنسية) تملأ آذاننا منذ أيام الكفاح الجزائرى البطل ، ضد الاستعمار الفرنسى ، فى الخمسينات .

آثار الاستعمار اللغوية أقوى فى المستعمرات الفرنسية السابقة ، منها فى المستعمرات الانجليزية ، وكانت مشكلة (تعريب التعليم) ، من المشكلات الحيوية التى قابلتها — وتقابلها — حكومة الجزائر مثلا ، وقد لاقت — وتلاقى — فى حل المشكلة الكثير ، وهو ما تتعرض له كثير من البلاد العربية الأخرى .

وما أن حصلت البلاد العربية على استقلالها ، حتى عملت على تعريب التعليم بها ، فألغت بعض البلاد العربية اللغة الأجنبية من المرحلة الأولى (مصر وسوريا) ، وألغى بعضها الآخر اللغة الأجنبية من الصفوف الأولى من تلك المرحلة فقط (بقية البلاد العربية) . ويشذ لبنان عن البلاد العربية ، بما يبذله من اهتمام شديد بتعليم اللغة الأجنبية ، فهو يهتم باللغة الأجنبية (الانجليزية أو الفرنسية) ، فى المرحلة الابتدائية ، اهتماما يقترب من اهتمامه باللغة العربية ، اذ يخصص للطفل ٢٢ ساعة لتعليم اللغة العربية ، و ١٨ ساعة لتعليم اللغة الأجنبية ، فى تلك المرحلة (١) .

وتبرز مشكلة اللغة الأجنبية بحق فى مرحلة التعليم العالى ، فالكيمياء والطبيعة والصيدلة وعلم الحياة والهندسة ، تدرس اليوم باللغة الأجنبية فى جامعات مصر والعراق والأردن والسعودية والكويت وبلاد المغرب العربى ، اما بحجة عدم القدرة على تعريب المصطلحات العلمية فى هذه المجالات من الدراسة ، واما لأن معظم أساتذة الجامعات الذين يدرسون هذه التخصصات حصلوا على الدكتوراه من الخارج ، وكل من السببين ليس مبررا للتدريس الجامعى باللغة الأجنبية — فاللغة العربية لغة حضارة ، وترجمة هذه المصطلحات أمر بالغ السهولة — لو صحت النية ، وصدقت العزيمة ، وقد قامت المجامع اللغوية والجمعيات العلمية بدور كبير فى هذا المجال بالفعل ، كما أنشأت الجامعة العربية فى الرباط مكتبا لتعريب المصطلحات ، يقوم بدور كبير فى هذا المجال أيضا .

وقد كانت سوريا بالفعل ، من أكثر البلاد العربية تحمسا لتعريب التعليم الجامعى ، وكانت أسبق البلاد العربية بالفعل الى هذا التعريب ، فقد عربته ابتداء من العام الدراسى ١٩٧٤/٧٣ .

---

(١) دكتورة نازلى صالح احمد : حول التعليم الابتدائى ونظمه (مرجع سابق) ، ص ١٣٥ .

ولا تعنى أهمية تعريب التعليم العربى ، اهمال اللغـــات الأجنبية ، فالعالم العربى ينشد الحضارة ، وحضارة العالم العربى لن تكون الا كما كانت حضارته ، فى عصور الازدهار العربى ، بالانفتاح على العالم الخارجى، ومعرفة اللغــات الاجنبية هى السبيل الوحيد لهـذا الانفتاح .

ولكن الانفتاح على العالم الخارجى شيء ، وضياع الشخصية القومية شيء آخــر ، بل ان الانفتاح ذاته ، لا يكون صحيحا ، الا اذا كان العــالم العربى شــخصيته المميزة ، التى يستطيع بها أن يعطى ، مثلما يستطيع أن يأخـــذ .

فاللغــة العربية يجب أن تكون هى الأساس فى التعليم ، تلى ذلك اللغــة ــ أو اللغــات ــ الأجنبية ، وذلك أمر سهل ، لو أعيدت دراســة مناهج الدراسة ، وأعيدت كتابتها ، وتطورت أساليب التعليم ، بحيث تكون أساليب علمية ــ عصرية .

وبدون هذا التغير الجذرى فى أساليب التعليم ، ســيظل الانسان العربى ، الذى (ينتجه) نظام التعليم فى أى بلد عربى ، ضعيفا فى اللغــة العربية ، ضــــعفه فى اللغــة الأجنبية ، وضــعفه فى مختلف المواد ، التى تجيزه فيها المدارس والجامعات ، فى العالم العربى .

فمشكلة التعريب جزء من مشكلة الازدواج الثقافى ، وهى أثر من آثار (التمزق) التى يعانى منها الانسان العربى المعاصر ، نتيجة للظروف التاريخية التى مر بها العــالم العــربى ، وللواقع المؤلم الذى يعيشــه ، شقيا فى بلاده ، بسبب ظروف مختلفة ، فرضت وتفرض عليه ، لا يستطيع بسببها أن يعيش فى عالم معاصر ، ولا فى عالمــه القــديم ، أو أن يعيش متمسكا بقيمة العربية والاسلامية ، ولا بقيم حضارية حديثة ــ لأنه بعيد عن القــديم بعــده عن الحــديث ، وبعيــد عن المدنيــة ، بعــده عــن العــروبة والاســلام .

الفصل العاشر

نظام التعليم فى جمهورية مصر العربية

مقدمة تاريخية :

كان لمصر — كما كان لكثير من بلاد العالم الثالث ، والبلاد العربية من بينها — حضارة مزدهرة فى العصور القديمة ، وكان لهذه الحضارة أثرها على الأيديولوجيا السائدة فيها ، كما رأينا عند حديثنا عن الأيديولوجيا والتربية فى العصور القديمة ، فى الفصل الأول (١) . وقد اتيح لمصر — أكثر مما أتيح لغيرها ، بحكم موقعها الجغرافى ، أن تحتك بكثير من الحضارات القديمة ، فتتفاعل معها ، تؤثر فيها وتتأثر بها ... حتى جاء الاسلام ، فمرت — فى ظله — بمختلف الأطوار الحضارية ، التى مرت بها المنطقة العربية كلها ، والتى كان آخرها طور الذبول الحضارى ، تحت سيطرة العثمانيين ، ابتداء من القرن السادس عشر الميلادى — فقد « دخلت مصر فى حوزة الحكم العثمانى ابتداء من سنة ١٥١٧ (٩٢٣ هـ) ، باستيلاء السلطان سليم على البلاد ، وزوال سلطة المماليك الشراكسة منها ، فاستتبع الفتح العثمانى وضع نظام جديد للحكم فى مصر ، وهو النظام الذى رزحت تحته البلاد نحو ثلاثة قرون متعاقبة ، من سنة ١٥١٧ الى ١٧٩٨ » (٢) — وفى ظله تدهورت « حالتها السياسية والعمرانية » ، « واضمحلت الصناعات والفنون ، التى كانت تزدان بها مصر فى سالف العصور » ، « وفشا الجهل فى البلاد ، ورزح الشعب تحت نير العبودية ، وظلام الجهالة ، وحرمت البلاد من معاهد العلم والتعليم ، ولم يبق منها سوى الجامع الأزهر ، الذى كان قائما قبل البكوات المماليك ، وبعض المدارس الملحقة بالمساجد » (٣) .

---

(١) ارجع الى ص ٣٠ — ٣٣ من الكتاب .

(٢) عبد الرحمن الرافعى : تاريخ الحركة القومية ، وتطور نظام الحكم فى مصر — الجزء الأول — الطبعة الرابعة — مكتبة النهضة المصرية — ١٩٥٥ ، ص ١٤ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٤٥ — ٤٧ .

وقد كتب لمصر - بحكم موقعها الجغرافى - أن تدخل (لعبة) الصراع الاستعمارى ، فى طور مبكر من أطور تاريخها الحديث ، وبذلك فرض عليها ، أن تزيح النوم عن عينيها ، وتتحرر من الأسمال البالية القديمة ، قبل غيرها من شقيقاتها العربيات ، فقد تعرضت لغزوة نابليون سنة ١٧٩٨ ، ثم عادت فتعرضت للاحتلال الانجليزى سنة ١٨٠١ ، الذى طرد بضغط سياسى فرنسى ، ثم عاد مرة ثانية سنة ١٨٠٧ .

أى أن موقعها الجغرافى ، عرضها - منذ السنوات الأخيرة للقرن الثامن عشر - لثلاث غزوات استعمارية ، فى أقل من عشر سنوات ، مما فرض عليها أن تصبح « عنصرا - ولو سلبيا - فى السياسة الدولية » (١) .

وقد تأكد لمصر ، التى كان (أزهرها) يغلى بالثورة على البطش العثمانى ، أنه لا نجاة من هذا الصراع الذى فرض عليها ، الا اذا هى تخلصت من النظام العثمانى - المملوكى ، الذى عجز عن تحقيق الخير والعدل لها ، طيلة قرون ثلاثة ، ثم عجز - أخيرا - عن حمايتها من الغزو الأجنبى ، معتمدة فى ذلك على نفسها ، « فتستبدل بالضعف قوة ، وذلك بأن تعمل على تنمية مواردها ، واحياء الموات من أرضها ، وتنظيم قوتها العسكرية ، حتى لا تصبح مجرد (ولاية) ، يهددها من وقت لآخر شبح الغزو الأجنبى ، وتعبىء قواها الروحية ، فتأخذ بأسباب العلم الحديث ، والثقافة الحديثة ، وتعمل على احياء ثقافتها العربية الاسلامية ، وبذلك تصبح مرة أخرى عنصرا (ايجابيا) فى السياسة الدولية ، وعاملا فعالا فى الحضارة الانسانية » (٢) .

ويرى المرحوم عبد الرحمن الرافعى أن مصر - بعد جلاء الفرنسيين - كان يتنازعها ثلاث قوى ، هى « الأتراك والانجليز والمماليك » (٣) ، وأنه كانت « هناك قوة رابعة ، ظهرت على مسرح النضال السياسى ، وأخذت تنمو ويشتد ساعدها ، دون أن تأبه لها تلك القوات الثلاث ، أو تحسب

---

(١) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : « مصر » (مرجع سابق) ، ص ٥٣٤ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٥٣٥ .

(٣) عبد الرحمن الرافعى : تاريخ الحركة القومية ، وتطور نظام الحكم فى مصر - الجزء الثانى - الطبعة الثالثة - مكتبة النهضة المصرية - ١٩٥٨ ، ص ٢٥٤ .

لها حسابا ، على أنها القوة الثابتة الخالدة ، المؤيدة بحقها الشرعى فى تقرير مصير البلاد ، تلك هى قوة الشعب المصرى » (١) .

وكان محمد على ، قائد الفرقة الألبانية فى الجيش العثمانى ، هو الذى اكتشف هذه القوة الرابعة — قوة الشعب المصرى — فخطط للوصول الى السلطة من خلالها ، واستطاع خداع المصريين ، وعلى رأسهم السيد عمر مكرم ، زعيم المتصدرين لحركات المقاومة الشعبية ضد الباشا العثمانى خورشيد ، بحيث وضعوا فيه ثقتهم ، ومكنوه من أن (يقفز) الى السلطة (٢) .

وكان على محمد على أن يبدأ بازالة العقبات من طريقه ، حتى يكون (الحاكم المطلق) ، فى مصر ، وبذلك يستطيع تحقيق أغراضه ومطامعه ، فقضى على المماليك ، ثم ضرب الحركة الشعبية التى دفعت به الى السلطة، ثم « (استولى على كل شىء) على حد تعبيره » ، « حتى يستطيع أن ينشىء جيشا قويا ، ينفذ به مآربه وأغراضه » (٣) — ثم اتجه بعد الى (الجهاز الحكومى) ، ليجعل منه (جهازا عصريا) ، قادرا على النهوض بما يراد للدولة أن تنهض به من أعباء ، تدعيما لهذا الجيش القوى ، ونقلا للعصرية الى الحياة المصرية ، حتى تستطيع مصر أن تعيش فى القرن التاسع عشر ، بروح القرن التاسع عشر . وباختصار ، فقد « كان هدفه ، أن يخلق من مصر دولة قوية ، يستقر فيها السلطان الشخصه » ، وقد عرف « أن أساس تقدم أوربا ، ولا سيما فرنسا » ، « انما قام على بث روح التعليم ، ولذلك استعان بها وبحضارتها ، فى انشاء مدارسه » (٤) .

ويشير الدكتور أحمد عزت عبد الكريم ، الى أن هدم (النظام القديم) ، واقامة (النظام الحديث) على أنقاضه ، كان أمرا صعبا ، فقد

---

(١) المرجع السابق ، ص ٢٥٧ .

(٢) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : « مصر » (مرجع سابق) ص ٥٣٣ .

(٣) محمد خيرى حربى ، والسيد محمد العزاوى : تطور التربية والتعليم فى « اقليم مصر » فى القرن العشرين — وزارة التربية والتعليم — ادارة الشئون العامة — مركز الوثائق التربوية — ١٩٥٨ ، ص ٨ .

(٤) الدكتور اميل فهمى : التعليم فى مصر — رقم (٦) من (المكتبة التربوية) — اشراف وتقديم دكتور محمد لبيب النجيجى — مكتبة الأنجلو المصرية — ١٩٧٥ ، ٥٠ — ٥٣ .

كان « هدما لعقلية ونفسية شعب ، عاش فى أوضاع وقوالب معينة ثلاثة قرون ، ثم أوقف فى عنف وغلظة ، ليشهد تحطيم هذه الأوضاع والقوالب ، وقد كانت عزيزة عليه ، رغم أنه لم يكن بها سعيداً » ، « وكان لابد أن يمضى وقت طويل ، حتى يستطيع المصريون أن يفكروا بعقلية العصر الجديد ـ عصر البناء والعمل ـ عقلية القرن التاسع عشر » (١) .

ولقد كان محمد على من الذكاء والوعى وبعد النظر ، بحيث أدرك أن هذا (النظام الحديث) يحتاج الى الرجال ، الذين يقودون حركة التغيير ، ويقومون بها ، ولم يكن نظام التعليم القديم ، فى الأزهر والكتاتيب ـ كما سبق عند حديثنا عن العوامل الدينية فى الفصل الثانى (٢) ـ ليسمح باعداد هذا النوع من الرجال ، وكان على محمد على أن يتجه أحد ثلاثة اتجاهات ، فاما أن يصلح الأزهر ، و « دون ذلك أهوال ، فالرأى العام الأزهرى لا يرضى عن هذا التغيير ، ويعده افسادا للأزهر ، وافسادا للدين ، والرأى العام الشعبى يتبعه ويؤيده » (٣) ـ واما أن يترك الأزهر وشأنه ، وينشىء النظام التعليمى الحديث ، يقلد فيه « المدارس الأوربية ، ولايكون لهذه المدارس أية صلة بالأزهر»(٤) ـ واما أن ينشىء هذه المدارس المدنية الحديثة ، ويأتى بمعلمين أوربيين ، على أن يجعل « هذا ضرورة ، نتلخص منها فى أقرب وقت » . « وعلى هذا الرأى الأخير ، استقر الرأى » (٥) .

ويذكر الامام الشيخ محمد عبده ، أن المدارس التى أنشأها محمد على ، « كان اسمها غريبا عن الآذان ، وحشيا عن القلوب ، يساق الناس اليها (كأنما يساقون الى الموت) ، اذ كانوا يظنون أن الدخول فى المدارس

---

(١) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : « مصر » (مرجع سابق) ، ص ٥٣٤ .

(٢) ارجع الى ص ١٦٨ ، ١٦٩ من الكتاب .

(٣) أحمد أمين : « الشيخ رفاعة الطهطاوى ، مؤسس النهضة العلمية الحديثة » ـ **فيض الخاطر** ـ الجزء الخامس ـ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ ١٩٤٤ ، ص ٧٣ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٧٣ .

(٥) المرجع السابق ، ص ٧٤ .

هو الانتظام فى العسكرية ، والدخول فى العسكرية ، هو الشقاء الدائم ، والبلاء المحتم » (١) .

وهكذا فرضت الظروف المحلية والدولية على محمد على ذلك (الازدواج) الثقافى ، الذى يظل يطبع الحياة المصرية حتى اليوم ، فاضطر الى انشاء نظام تعليمى حديث ، بعيد عن روح الأمة ، قريب من روح العصر ، جنبا الى جنب مع النظام التعليمى القديم ، القريب من روح الأمة ، والبعيد عن روح العصر ، واهتم بالنظام الجديد ، تماما كما اهتم بالتعليم القديم فى الأزهر ، الذى أعاد اليه — على حد تعبير على مبارك — رونقه القديم ، فأخذ الطلاب يتقاطرون عليه من جميع أنحاء العالم الاسلامى (٢) .

وفى الوقت ذاته ، أرسل احدى عشرة بعثة الى الخارج (٣) ، « الى بلاد الانجليز ، وبلاد ايتاليا ، وبلاد النمسا وألمانيا » (٤) ، من بين النابهين من طلاب الأزهر ، كما أنشأ (المدارس الاختصاصية) أو العليا ، فى الطب والهندسة ، واختار طلابها من طلاب الأزهر أيضا ، واستقدم لهم أساتذة من الخارج ، وهكذا ، فكانت هذه (المدارس الاختصاصية) هى النواة ، التى قام عليها التعليم الحديث كله ، ثم وجد أن هذه المدارس تحتاج الى نوع خاص من الطلاب ، فأنشأ بعد ذلك (المدارس التجهيزية) — أى الثانوية — ثم المدارس الابتدائية .

وهكذا أدى (تعجله) النهضة الى انشاء نظامه التعليمى الحديث ، على طريقة (الهرم المقلوب) ، حيث بدأ بالقمة فيه قبل القاعدة ، ولما

---

(١) الأعمال الكاملة للامام محمد عبده — جمعها وحققها وقدم لها : محمد عمارة — الجزء الثالث (الاصلاح والفكر التربوى والالهيات) — الطبعة الأولى — المؤسسة العربية للدراسات والنشر — بيروت — أيلول (سبتمبر) ١٩٧٢ ، ص ٣١ — من مقال بعنوان (المعارف) ، نشر فى (الوقائع المصرية) ، فى ٢٠ ديسمبر ١٨٨٠ .

(٢) على باشا مبارك : الخطط الجديدة ، لمصر القاهرة ، ومدنها وبلادها القديمة والشهيرة — الجزء الرابع — الطبعة الأولى — المطبعة الكبرى الأميرية ، ببولاق مصر المحمية — سنة ١٣٠٥ هجرية ، ص ١٣ ، ١٤ .

(٣) الدكتور محمد بديع شرف (مرجع سابق) ، ص ٢٩ .

(٤) على باشا مبارك : الخطط الجديدة ، لمصر القاهرة ، ومدنها وبلادها القديمة والشهيرة — الجزء الأول — الطبعة الأولى — المطبعة الكبرى الأميرية ببولاق مصر المحمية — سنة ١٣٠٦ هجرية ، ص ٨٨ .

كان هذا النظام قد نشأ لخدمة حاجات الجيش بالدرجة الأولى ، فقد بدأ تابعا (لديوان الجهادية) منذ سنة ١٨٢١ ، واستمر تابعا لهذا الديوان حتى سنة ١٨٣٧ ، حيث انفصلت المدارس عن الجيش ، وصارت تابعة (لديوان المدارس) .

ولقد نجح محمد على بالفعل فى احداث (ثورة) فى (الأجهزة) المصرية ، وفى خلق جيش قادر على حماية البلاد ، بل وعلى تحقيق امبراطورية واسعة فى عهده ، ولكنه فشل فى احداث الثورة الحقيقية فى (الأيديولوجيا) المصرية ، وذلك بسبب قصره (هدف) التعليم على تخريج (موظفين) ، مما حصر التعليم فى أضيق الحدود ، وبذلك ترك القاعدة الشعبية العريضة — أساس التقدم فى أى مجتمع — للتعليم القديم فى الكتاتيب ، التى تركها ، « تسير كما ألفت أن تسير » (١) ، منذ قرون .

وكانت نتيجة سياسة محمد على فى التعليم ، هى احداث (انفصام) فى الشخصية المصرية ، أراد ذلك أم لم يرد ، وأدى هذا الانفصام — فيما أدى اليه — الى ذلك الصراع الذى فجره ، والذى لا يزال قائما الى اليوم ، بين القديم والحديث ، كما أدى — فى الوقت ذاته — الى أن تحولت تلك (الأجهزة) الحديثة الى أشلاء وحطام ، لأنها نقلت الى غير بيئتها ، أو زرعت فى غير تربتها . وكان من تلك الأجهزة التى أصابها الشلل ، صناعاته الحديثة ، التى قامت عليها تجربته الصناعية الأولى ، حيث « كانت الصناعات الحديثة قد ارتبط قيامها فى مصر بالجيش والأسطول » (٢) ، فلما فرضت انجلترا على مصر — متحالفة مع تركيا — تسوية ١٨٤١ ، قلل — بموجبها — أفراد الجيش ، وحددت أسلحته ، وبتقليص الجيش وأسلحته ، تقلصت — بالتبعية — الصناعات المتصلة به .

كما كان من تلك الأجهزة التى أصابها الشلل ، نظامه التعليمى الحديث ذاته ، فقد أصاب هذا النظام التعليمى ازدهارا ملحوظا بين سنتى ١٨٣٦ و ١٨٤٠ ، حيث « استكمل (النظام التعليمى) كيانه » ، ثم الجأت الحكومة « الى سياسة الاقتصاد فى تدبير مرافق البلاد ، وفى مقدمتها

---

(١) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى مصر ، من نهاية حكم محمد على ، الى أوائل حكم توفيق (١٨٤٨ — ١٨٨٢) — الجزء الثانى — عصر اسماعيل والسنوات المتصلة به من حكم توفيق (١٨٦٣ — ١٨٨٢) — وزارة المعارف العمومية — ١٩٤٥ ، ص ١٦٩ .

(٢) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : مصر (مرجع سابق) ، ص ٥٥٢ .

الجيش ، فاضطرت الى الغاء بعض المدارس وضم بعضها الى البعض الآخر » (١) ، بعد تسوية ١٨٤١ ، حتى انخفض عددها سنة وفاته ، من ٦٣ مدرسة ، الى ٨ مدارس ، وانخفض عدد الطلاب ، من أكثر من عشرة آلاف طالب ، الى ٢٫٩٨٩ طالبا (٢) .

ونتيجة لعدم امتداد النظام التعليمي الحديث الى (التربة) المصرية ، عاش هذا النظام التعليمي « قلقا ، معلقا فى الهواء » ، « فكان من ذلك ما نعرفه مما أصابه من الاستقرار حينا ، والترنح حينا ، ومن التوسع حينا ، والانكماش حينا آخر » (٣) ، حسب (المزاج) الخاص بكل خليفة من خلفائه ، حتى أن سعيدا أمر باعادة معظم طلبة البعثات (٤) ، وفى عهده أقفلت المدارس أبوابها ، « بين عالية وثانوية وابتدائية ، ولم يبق منها الا النزر اليسير » (٥) .

ولم تعد الى هذا النظام التعليمى بعض حياته الا فى عصر اسماعيل ، الذى تسلم من سعيد ، يوم تولى الملك سنة ١٨٦٣ ، مدرستين ، احداهما ابتدائية ، والثانية تجهيزية ، أما المدرسة الحربية ، فقد ألغيت قبيل انتهاء حكم سعيد بعامين ، وانهارت المدرسة البحرية قبيل حكم اسماعيل (٦) — فقد عقد العزم على أن يجعل (مصر قطعة من أوربا) ، ولكنه نظر الى (الحضارة) الأوربية ، نفس النظرة الضيقة التى نظر اليها بها جده ، فلم ير فيها سوى (مؤسسات) حديثة ، ولم يضع يده على حقيقة تلك الحضارة — وهى جانبها الأيديولوجى ، ولذلك بدد موارد الدولة ، وأغرق البلاد فى الديون ، من أجل تلك المؤسسات الحديثة ، « فأكثر من نشر المدارس والمصانع ، التى اندثرت بعد وفاة جده وأنشأ دار الكتب والمتحف المصرى ودار الأوبرا » (٧) وغيرها — فى الوقت الذى كانت (الأمة)

---

(١) المرجع السابق ، ص ٥٦٢ .

(٢) أبو خلدون ساطع الحصرى (مرجع سابق) ، ص ٣٦٠ .

(٦) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى مصر — نهاية حكم محمد على ، الى أوائل حكم توفيق (١٨٤٨ — ١٨٨٢) — الجزء الأول — عصر عباس الأول وسعيد (١٨٤٨ — ١٨٦٣) — وزارة المعارف العمومية — ١٩٤٥ ، ص ٥ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٢٤٨ .

(٥) المرجع السابق ، ص ٨ .

(٦) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى مصر — الجزء الثانى (مرجع سابق) ، ص ١٠ — من الهامش .

(٧) أحمد عطية الله : دائرة المعارف الحديثة — الطبعة الأولى — مكتبة الأنجلو المصرية — ١٩٥٢ ، ص ٥٤ .

فيه قد تهيأت نفسيا (للجديد) ، التى كانت تقاومه فى عصر جده ، فقد وجد يوم تولى الحكم « أمة قد ذاقت حلاوة العلم ، واستطابت لذته ، ونعمت بخيراته ، وأصبحت مستعدة — بل متطلعة ، أن تؤيد أميرها ، وتشاركه بالتأييد الأدبى والمادى ، جهوده لبعث النهضة التعليمية ، والتمكين لها فى حياة البلاد » (١) .

ولذلك لم يستطع أبناء مصر ، الذين أرسوا دعائم النهضة التعليمية فى عصر محمد على ، ثم شردوا من بعده ، ثم فتح لهم اسماعيل صدره ، من أمثال ابراهيم آدهم ، ورفاعة الطهطاوى ، وعلى مبارك ، ومحمد شريف ، ومصطفى رياض ، وعلى ابراهيم — لم يستطيعوا أن يفعلوا أكثر من تقديم المقترحات والخطط ، واللوائح والقرارات ، التى تتعلق (بالتعليم الشعبى) ، مثل قرارات مجلس شورى النواب سنة ١٨٦٧ ، ولائحة رجب ، التى قدمها على مبارك فى رجب سنة ١٢٨٤ هـ (١٨٦٧م) ، ومقترحات رياض باشا سنة ١٨٧٤ — وأخيرا قومسيون تنظيم المعارف سنة ١٨٨٠ ، بعد عزل اسماعيل من الحكم بعام ، وكلها تتعلق باصلاح هذا (التعليم الشعبى) ، والتمكين له فى (التربية) المصرية — ولكن « الأمر لم يتعد حد التفتيش ، وكتابة التقارير » (٢) .

لقد كان حظ هذه القرارات والتوصيات والمقترحات من التنفيذ ضئيلا ، اذ كان جهد اسماعيل كله متجها — كما كان جهد جده — الى التعليم الحديث ، والمؤسسات الحديثه ، الموجودة فى الغرب ، مما أدى الى تضييع موارد البلاد على المظاهر والشكليات ، دون أن تؤدى حقيقة الى النهضة ، ومما أدى الى اشتداد الأزمة المالية بالبلاد سنة ١٨٧٥ ، ثم عزله من الحكم سنة ١٨٧٩ ، ثم احتلال الانجليز لمصر سنة ١٨٨٢ — وحظ خططه للاصلاح التعليمى من التنفيذ ، قليل (٣) .

وانتكست الأمور فى عهد الاحتلال ، وفرضت المصروفات الباهظة على التعليم الحديث ، حتى لقد وصلت هذه المصروفات فى مدارس الناصرية والتوفيقية ورأس التين مثلا ، الى ١٥ جنيها للطلبة الخارجية ، و٣٠ جنيها للطلبة الداخلية (٤) ، ولم تقبل سلطات الاحتلال من « تلاميذ المدارس الابتدائية » ، « أى تلميذ بالمجان » (٥) .

---

(١) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى مصر — الجزء الثانى (مرجع سابق) ، ص ١٢ ، ١٤ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٣١٥ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٢٠ .

(٤) قانون نظام المدارس ، الصادر عليه قرار النظارة فى ١٥ ربيع الثانى سنة ١٣٢١ (١١ يولية سنة ١٩٠٣) نمرة (٩٦٨) — نظارة المعارف العمومية — المطبعة الأميرية بمصر — ١٩٠٨ ، ص ٣٦ — ٣٨ .

(٥) اسماعيل محمود القبانى : دراسات فى تنظيم التعليم بمصر (مرجع سابق) ، ص ١٩٤ .

بدأت الحركة الشعبية ، التى فجرت الثورة العرابية سنة ١٨٨١ ، واستمرت من بعدها تقاوم الاحتلال — بدأت تتجه الى التعليم ، على أساس أنه الطريق الى التحرير (١) ، « فهبت الهيئات الخيرية والسياسية الخاصة ، وكثير من الأفراد ، الى افتتاح المدارس الأهلية . وتوجت هذه الحركة فى سنة ١٩٠٨ ، بانشاء الجامعة المصرية ، بأموال اكتتب بها الأهالى ، باشراف نفر من كبار المفكرين فى مصر .

وعملت الحكومة على مسايرة هذه الحركة ، فمنحت مجالس المديريات فى سنة ١٩٠٩ ، سلطة فرض ضرائب محلية ، تنفق جزءا منها على التعليم » (٢) — ويعتبر فرض هذه الضريبة ، ثمرة من ثمار توصيات قومسيون تنظيم المعارف سنة ١٨٨٠ .

وفى أثناء الحرب العالمية الأولى (١٤ — ١٩١٨) ، حاولت حكومة الاحتلال استرضاء الشعب ، فحولت الكتاتيب الى مدارس أولية ، بعد تعديل مناهجها ، ثم فكرت سنة ١٩١٧ فى تعميم هذه المدارس ، ولكن الفكرة ماتت بانتهاء الحرب ، وظل التعليم الشعبى مهملا ، حتى ان مجموع ما خص التعليم الأولى — تعليم الشعب — من ميزانية سنة ١٩١٨ مثلا ، لم يتعد ٣٪ فقط من الميزانية ، « أما الـ ٩٧٪ الباقية من الميزانية ، فكانت تنفق على أنواع التعليم الخاص » .

« أى أن سياسة الاحتلال كانت تخص التعليم الثانوى والعالى — الذى يعد الموظفين — بعنايتها ، وبالشطر الأكبر من الميزانية ، وتهمل تعليم الشعب » (٣) .

وتفجرت ثورة ١٩١٩ ، بعد الحرب ، ونجحت الثورة فى « الغاء الحماية ، وفى حمل انجلترا على اعلان هذا الالغاء والاعتراف باستقلال مصر » (٤) ، ثم فى انتزاع الدستور سنة ١٩٢٣ ، وكان مفروضا أن تعود الأمور الى نصابها ، وتنهج الحكومة سياسة (قومية) فى التعليم ، تحقق

---

(١) أرجع الى افكار وآراء الشيخ جمال الدين الأفغانى وتلاميذه ، ممن فجروا الثورة العرابية ، أو مهدوا لها ، أو عملوا على استمرارها بعد فشلها — وقد أشرنا من قبل الى علم من اعلامها ، هو السيد عبد الرحمن الكواكبى ، وعرضنا عند حديثنا عن العوامل السياسية لآرائه فى الاستبداد والعلم و ... ارجع الى ص ١٥٥ ، ١٥٦ من الكتاب .

(٢) اسماعيل محمود القبانى : سياسة التعليم فى مصر — مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر — ١٩٤٤ ، ص ٧ .

(٣) اسماعيل محمود القبانى : دراسات فى تنظيم التعليم بمصر (مرجع سابق) ، ص ٢٠٦ ، ٢٠٧ .

(٤) عبد الرحمن الرافعى : ثورة سنة ١٩١٩ ، تاريخ مصر القومى من سنة ١٩١٤ الى سنة ١٩٢١ — الجزء الثانى — الطبعة الثانية — مكتبة النهضة المصرية — ١٩٥٥ ، ص ٣٤٣ .

مصلحة البلاد العليا ، ولكن السياسة الحزبية التى سارت عليها البلاد ، افسدت كل شيء ، فقد قرر دستور ١٩٢٣ « سياسة الاحتلال فى التعليم » (١) ، حيث ظلت فيه تفرقة بين نوعين من المدارس : « مدرسة صالحة ، لنفر قليل ممن أسعدهم الحظ ، ومدرسة غير صالحة ، لجمهور أبناء الأمة » (٢) ، والى المدرسة الصالحة — المدرسة الابتدائية — ظلت تتجه الجهود وميزانية الوزارة ، حتى أن الخبير الانجليزى مستر مان Mr. Mann، لاحظ أن « عدد المحال المخصصة للتعليم الثانوى ، يعد كبيرا جدا ، اذا قيس بعدد المحال فى المدارس الأولية » ، وأن كل « جنيه ينفق على التعليم العالى فى انجلترا ، تقابله أربعة جنيهات ، تنفق على التعليم الأولى » (٣) ، رغم أن مصر كانت — فى نظره — أشد حاجة الى التعليم الأولى (الأبتدائى) فى ذلك الوقت من انجلترا ، بسبب شيوع الأمية ، وعدم تمكن مصر من تحقيق الالزام ، الذى نص عليه دستور ١٩٢٣ .

وقد ظل الاهتمام بالتعليم (الخاص)،على حساب التعلم (الشعبى)، هو مدار السياسة التعليمية ، حتى الحرب العالمية الثانية ، وما احدثته من آثار فى مختلف بلاد العالم ، نشرعت وزارة المعارف فى مصر ، فى القضاء على عيوب التعليم الرئيسية ، وهى « تنويع المرحلة الأولى ، حيث ينبغى أن توحد » ، و « توحيد المرحلة الثانية ، حيث ينبغى أن تتنوع » و « عدم التناسب الملحوظ فى التعليم الفنى ، بين التعليم المتوسط ، والتعليم العالى » (٤) .

ونتيجة لذلك ، ضمت المدرسة الالزامية — احدى مدارس المرحلة الأولى الثلاث — الى المدرسة الأولية سنة ١٩٥١ ، بتحويل نظامها الى نظام اليوم الكامل ، ثم حدث تقريب بين نظامى المدرسة الأولية والمدرسة الابتدائية ومنهجيهما بعد ذلك ، مما مهد لصدور قانون التعليم الابتدائى

---

(١) الدكتور أبو الفتوح رضوان : « التعليم فى دستورين : ١٩٢٣ — ١٩٥٦ » — **الرائد** — مجلة المعلمين — السنة الأولى — العدد الرابع — أبريل ١٩٥٦ ، ص ٣ .

(٢) نظم التعليم الجديدة — عرض لحضرة صاحب المعالى الدكتور عبد الرازق أحمد السنهورى باشا ، وزير المعارف العمومية ، من حديث بالاذاعة — وزارة المعارف العمومية — ادارة النشر — رقم (٤) — مطبعة دار الكتب بالقاهرة — ١٩٤٩ ، ص ٥ .

(٣) تقرير عن بعض نواحى التعليم فى مصر ، مرفوع الى حضرة صاحب المعالى وزير المعارف العمومية ، من المستر مان — المطبعة الأميرية بالقاهرة — ١٩٣١ ، ص ٤ .

(٤) نظم التعليم الجديدة (مرجع سابق) ، ص ٣ .

سنة ١٩٥١ ، حيث « أدمج مدارس المرحلة الأولى جميعا فى نظام واحد ، وأطلق عليها اسم (المدرسة الابتدائية) (١) ــ وصارت هذه المدرسة، مدرسة عامة ، مجانية ، مع سياسة (الماء والهواء) فى التعليم ، التى أعلنها طه حسين سنة ١٩٥١ ، حيث « زادت ميزانية وزارة المعارف من ١٩ مليون جنيه فى سنة ١٩٤٩ ، الى ٢٩ مليونا فى سنة ١٩٥١ » ، الا أن « اعتمادات التعليم الأولى لم تصب من هذه الزيادة الا مليونا واحداً وربع مليون » ، بينما ارتفعت « اعتمادات ما يسمى (بالتعليم العام) »، « بزيادة تقرب من ٥ ملايين ، وهى تعادل ما يقرب من ٩٠٪ » (٢) . أى أن الزيادة فى الميزانية اتجهت الى التعليمين الثانوى والعالى ، أكثر مما اتجهت الى التعليم الابتدائى ــ تعليم عامة الشعب .

أى أن السياسة الحزبية ، والاعتبارات غير التربوية ، قد التفت من حول سياسة (الماء والهواء) فى التعليم ، فحولتها عن أهدافها ، وانحرفت بها عن غايتها ، فاتجهت بها نحو مصالح القلة ، على حساب مصالح الكثرة ، وسارت سياسة التعليم ــ رغم (الماء والهواء) ــ على ما ألفت أن تسير عليه ، منذ حدد لها محمد على معالم الطريق الذى تسير فيه ، أكثر من قرن من الزمان ، وقد كان لتلك السياسة مبرراتها فى عصره ، ولم يعدلها ــ فى النصف الثانى من القرن العشرين ــ ما يبررها .

ونتيجة لذلك ، دخلت مصر النصف الثانى من القرن العشرين ، ومشكلاتها التعليمية ــ نتيجة لتخبطها فى سياستها التعليمية ــ « أخف من مشكلات الدول المحاربة من بعض النواحى ، ولكنها أفدح منها ، من نواح أخرى كثيرة » (٣) .

وكان لابد من حل جذرى ، يعيد الأمور الى نصابها ، ويضع الأقدام على الطريق ــ طريق التقدم المنشود ، الذى لا يمكن تحقيقه ــ فى النصف الثانى من القرن العشرين ــ بدون التربية .

ولم يكن الحل الجذرى ليأتى بغير الثورة .. التى تفجرت بالفعل فى فجر الثالث والعشرين من يوليو ١٩٥٢ .

---

(١) اسماعيل محمود القبانى : دراسات فى تنظيم التعليم بمصر (مرجع سابق) ، ص ١٩٦ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١٨٦ .

(٣) أحمد نجيب الهلالى : تقرير عن اصلاح التعليم فى مصر ــ وزارة المعارف العمومية ــ المطبعة الأميرية ــ ١٩٥٠ ، ص ٩ .

سياسة التعليم فى مصر الثورة

يرى الدكتور أحمد عزت عبد الكريم ، أن نهضة مصر قد حققت « فى القرن التاسع عشر أشياء كثيرة ، فى حدود قيود القرن التاسع عشر وامكانياته ، ولكنها عجزت عن تحقيق أشياء كثيرة أخرى ، وانتهى البذل والتضحية ، بمأساة كبرى ، هى الاحتلال البريطانى .

حتى اذا عادت أمور المصريين لهم — بعد سنة ١٩٢٢ — ولو فى ظاهر الأمر — عاد المصريون الى البناء من جديد ، ولكن العقبات كانت كثيرة ، وكان الطريق محفوظا بالأشواك ، ومن هنا قامت ثورة ٢٣ يوليه ١٩٥٢ ، لتكمل البناء ، فتزيح العقبات التى استعصت ، وفى مقدمتهــا الاحتلال والاستغلال ، وتشق الطريق لمستقبل أفضل ، فتصل بذلك بين حاضر مصر وماضيها المجيــد » (١) .

بيد أن ازالة الأشواك لم تستمر ، اذ أزالت الثورة أشواكا قديمة بالية ، كان ايلامها محدودا ، وكان الشعب قد عرف طريقه الى التعامل معها ، لتزرع محلها أشواكا أشد وأقسى ، لم يعرف الشعب — بسهولة — كيف يتعامل معها ، فمزقت جسم مصر تمزيقا ، ظهرت آثاره واضحة فى نكسة ١٩٦٧ ، وفيما لا تزال مصر تعانيه حتى اليوم ، فى الداخل والخارج على السواء ، رغم الجهود المكثفة التى بذلت للأم الجراح فى السنوات التى تلت ســنة ١٩٧٠ .

ويمكن توضيح ما حدث ، وانعكاسه على التربية فى مصر الثورة ، بتقسيم تاريخ مصر الثورة الى ثلاث فتــرات رئيسية ، هى الفترة من ١٩٥٦/٥٢ ، والفترة من ١٩٧١/٥٦ ، والفترة من ١٩٧١ حتى اليوم .

أولا : سياسة التعليم فى فجر الثورة المصرية :

وصــل الحكم الملكى — والنظام الحزبى — الى ذروة فساده مع مطلع النصف الثانى من القرن العشرين ، وقد تجلى ذلك فى الثورات الشعبية المصرية العارمة المتتالية على الملك والاستعمار والحكام الحزبيين ، والتى بلغت ذروتها فى حريق القاهرة ، فى ٢٦ يناير ســنة ١٩٥٢ .

---

(١) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : « مصر » (مرجع سابق) ، ص ٥٧٦ .

ووسط هذه (الغضبة) الشعبية العارمة ، كانت هناك غضبة أخرى فى الجيش ، ظهرت صورتها فى انتخابات نادى الضباط التى حذل فيها مرشح الملك لرئاسة النادى ، وكان سبب هذه الغضبة ، العناصر الوطنية التى تسللت الى الجيش ، والجرح العميق الذى لحق بضباطه وجنوده وسمعته ، فى حرب فلسطين سنة ١٩٤٩ .

وفى وسط هذا الجو العام من الغضب ، تشكلت تنظيمات (الضباط الأحرار) ، التى أرادت عمل شيء ، دون برنامج محدد واضح (١) .

ولكن ، يبدو أن جمال عبد الناصر ، الذى قيل ، أنه هو الذى كون التنظيم ، كان يفكر فى قضية الثورة هذه ، خاصة بعد أن نجح فى الثورة ، ووجد البلد فجأة بين يديه — بمنطق آخر ، غير المنطق الذى كان يفكر به الضباط المتحمسون لها ، والملتفون حوله من أجلها ، والذين اقصاهم — بعد نجاحها — واحدا بعد الآخر . وقد فضح منطقه هذا — فى أول كتاب صدر له بعد الثورة ، وهو كتاب (فلسفة الثورة)— الذى يرى فيه المغول والشركس « كانوا يجيئون الى مصر عبيدا ، فيفتكون بأمرائهم ، ويصبحون هم الأمراء . وكانوا يساقون اليها مماليك ، فلا تمضى عليهم فترة فى البلد الطيب الوديع ، حتى يصبحوا ملوكا » (٢) .

ويتساءل عبد الناصر فى (فلسفة الثورة): «ولقد آمنت بالجندية طول عمرى ، والجندية تجعل للجيش واجبا واحدا ، هو أن يموت على حدود وطنه ، فلماذا وجد جيشنا نفسه مضطرا للعمل فى عاصمة الوطن ، لا على حدوده ؟ » (٣) .

ثم يرد على تساؤله قائلا : « كنا نقول : كذا نحن الشبح الذى يؤرق به الطاغية أحلام الشعب ، وقد آن لهذا الشبح أن يتحول الى الطاغية ، فيبدد أحلامه هو ... » (٤) .

وكأنما أراد عبد الناصر أن يقول : ان مصر كانت طوال تاريخها

---

(١) حديث الرئيس أنور السادات للتليفزيون العربى ، بمناسبة عيد ميلاد السيد الرئيس — ٢٤ دنسمبر ١٩٧٦ ، وزارة الاعلام — هيئة الاستعلامات ، ص ٥٢ — ٥٤ .

(٢) جمال عبد الناصر فلسفة الثورة — وزارة الارشاد القومى — الهيئة العامة للاستعلامات ، ص ٦١ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٢٥ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٢٧ .

مطية ذلولا لأى (مغامر) ، طامع فى السلطة ، قادر على الوصول اليها ، فلماذا لا يكون الدوردوره ، وهو ابن مصر ؟

ولكن جماهير الشعب المصرى ، لم تستطع أن تفهم معنى كلمات عبد الناصر ومغزاها ، الا بعد سنوات ، كان الأوان فيها قد فات ، وكان مسار تاريخ مصر قد تحول فيها بالفعل .

كان الشعب سعيدا بالثورة ، فقد وجد فيها شبابه ، ووجد فيها تجسيدا لآماله ، ووجد فى مبادئها الستة التى أعلنت فى ساعات قيامها الأولى ثمرة كفاح طال ، وسقط على دربه ضحايا وشهداء ، خاصة وأنها أعلنت « منذ مشرقها ، انها لم تقم لتخلع ملكا فاسدا ، وانما لتحرير مصر من أوضار الانحلال والاقطاع والاحتلال الأجنبى ، وتقيم مجتمعا سليما ، من المواطنين الصالحين ، مع اشاعة الحكم القومى ، لصالح المحكومين ، على اختلاف طوائفهم » (١) .

ولكن خلافات بدأت تدب فى (مجلس قيادة الثورة) ، وقد بلغت هذه الخلافات ذروتها فيما اصطلح على تسميته (بأزمة مارس) سنة ١٩٥٤ ، أى بعد أقل من سنتين من قيام الثورة .

وكان سبب هذه الخلافات ، هو عودة الجيش الى ثكناته ، بعد أن قام بمهمته الوطنية ، وعودة الحياة المدنية — الديمقراطية — الى البلاد ، كما وعدت الثورة فى أول قيامها .

وكان محمد نجيب ، زعيم الثورة المعلن ، كما قيل ، يرى التزام الثورة بما وعدت به ، وعودة الحياة الديمقراطية الى البلاد ، وعودة الجيش الى ثكناته ، وكان يناصره فريق — ولو أنه قليل — من مجلس قيادة الثورة ، وكان يناصره — قبل ذلك وبعده — شعب مصر كله .

وكان جمال عبد الناصر ، زعيم الثورة الحقيقى ، كما قيل أيضا ، ووراءه أغلبية أعضاء مجلس قيادة الثورة ، يرى عكس ذلك تماما ، رغم انف الشعب المسكين .

ويرى مايلز كوبلاند ، أن عبد الناصر كان يسير وفق تخطيط ، ترسمه له المخابرات المركزية الأمريكية ، التى خططت للثورة منذ البداية ،

---

(١) محمد أمين حسونة : جمهورية مصر فى عامها الثانى — ادارة الشئون العامة للقوات المسلحة — ١٩٥٥ ، ص ١٠ .

واتصلت به ، بعد أن عرفت رغبته فى السلطة بأى ثمن (١) ، وبعد أن يئست من التعامل مع محمد نجيب ، ذى التاريخ الوطنى الحافل (٢) ، وكانت فى تخطيطها هذا — على حد تعبير سعد جمعة — تؤيدها الدول الغربية والشيوعية والصهيونية العالمية (٣) .

وحدث صدام بين الفريقين ، انتهى باقصاء محمد نجيب من المجلس، واتهامه بالرجعية (٤) ، بعد تخطيط محكم من جمال عبد الناصر ، للسيطرة على شئون البلاد ، وازاحة كل من يعترض طريق سيطرته الذى أراده .

ولكن وقفة الشعب المصرى الى جانب محمد نجيب ، أعادته الى قيادة مجلس قيادة الثورة وحكم البلاد من جديد ، فى مارس ١٩٥٤ (٥) ،

---

(1) COPELAND, MILES : The Game of Nations, The Amorality of Power Politics ; Sixth Edition, Weidenfeld and Nicolson, London, October 1970, p. 76.

ويؤكد الرئيس أنور السادات هذ الحقيقة ، حين يقول أنه « فى الوقت الذى كان فيه الانجليز يبذلون كل جهدهم لمعرفة من هم رجال الثورة ، كان السفير الأمريكى قد دعانا الى العشاء فى بيته بالسفارة ، فلبينا جميعا دعوته .. أعضاء مجلس الثورة جميعا » .

ارجع الى :

— أنور السادات : البحث عن الذات (قصة حياتى) — الطبعة الأولى — المكتب المصرى الحديث ، للطباعة والنشر — أبريل ١٩٧٨ ، ص ١٤٣ .

(2) COPELAND, MILES ; Op. Cit., p. 65.

(٣) سعد جمعة : الله أو الدمار — الطبعة الثالثة — المختار الاسلامى ، للطباعة والنشر والتوزيع — ١٣٩٦ هـ — ١٩٧٦ ، ص ١٠٥ .

(٤) الطريق الى الديموقراطية — اللجنة التحضيرية للمؤتمر الوطنى للقوى الشعبية — العدد (١٥٠) من (كتب قومية) — الدار القومية للطباعة والنشر ، ص ١٥ — من : خطاب الرئيس جمال عبد الناصر ، الى أعضاء اللجنة التحضيرية للمؤتمر الوطنى للقوى الشعبية ، مساء ٢٥ نوفمبر ١٩٦١ .

(٥) للتفصيل ، ارجع الى :

— سامى جوهر : الصامتون يتكلمون — الطبعة الخامسة — المكتب المصرى الحديث — ١٩٧٦ ، ص ٢٢ — ٢٦ .

— كرم شلبى : عشرون يوما هزت مصر (دراسة ووثائق فى أزمة مارس) — دار أسامة للطباعة والنشر بالقاهرة — ١٩٧٦ ، ص ٤ — ٣٧ .

ولو أن ذلك ــ كما سنرى ــ كان الى حين ، حيث أعاد عبد الناصر ترتيب الأمور من جديد ، لتحقيق ما أراد .

وكانت هذه الفترة القصيرة رغم ذلك كله ، فترة رخاء على الشعب ، فقد كان الصراع على السلطة يدفع بالمسكين بها ، والطامعين فى استمرار سيطرتهم عليهـا ، الى (التسابق) فى خدمة الشعب ، وتوفير مختلف الخدمات له ، سواء فى ذلك الخدمات الصحية والتعليمية والعمرانية(١) .

وفى هـذه الفترة ، أعيد النظر فى سياسة التعليم وفلسفته وأهدافه ومناهجه ومراحله (٢) ، وتغير اسم الوزارة المشرفة عليـه ، من (وزارة المعارف العمومية) ، الى (وزارة التربية والتعليم) ، تغيراً يدل ــ كما قيل ــ على التحول الجـذرى فى فلسفة التعليم وأهدافه وسياسته ــ بعد الثورة .

وأنشئت (مؤسسة أبنية التعليم) ، بناء على القـانون رقم ٣٤٣ لسنة ١٩٥٢ ، لتحل مشكلة المبانى المدرسية ، التى كانت تقف فى طريق اى اصلاح تعليمى ، وقامت المؤسسة ــ بالفعل ــ ببناء « ٣٠٠ مدرسـة كل عام » (٣) ، فقد بنت المؤسـسـة فى خمس السنوات التاليـة للثـورة

---

(١) للتفصيل ، ارجع الى :

ــ بيانات الرئيس جمـال عبد الناصر والوزراء ، فى مجلس الأمة سنة ١٩٥٧ ــ المجلد الأول ــ مصـلحة الاستعلامات ــ المطبعـة الأميرية بالقاهرة ــ ١٩٥٧ .

ــ بيانات الرئيس جمـال عبد النـاصر والوزراء ، فى مجلس الأمة سنة ١٩٥٧ ــ المجلد الثانى ــ مصـلحة الاستعلامات ــ المطبعـة الأميرية بمصر ــ ١٩٥٧ .

(٢) تقرير عن تطورات التربيـة والتعليم ، فى الجمهورية العربيـة المتحدة ، فى العـام الدراسى ١٩٥٩ / ١٩٦٠ ــ وزارة التربيـة والتعليم المركزية ــ مركز الوثائق التربوية ، للجمهـورية العربية المتحـدة ــ الهيئة العامة لشئون المطابع الأميريةــ القاهرة ــ يونية ١٩٦٠ ، ص ٦ .

(3) International Yearbook of Educa tion, UNESCO,. Publication No 191, International Bureau of Education, Geneva, 1954, P. 146 .

ويمكن ان يفسر اختلاف هـذا الرقم عن الأرقام التالية ، اما بأنه كان هدفا لم يمكن تحقيقه ، واما بأنه رقم قصد به الدعاية وحدها ، وما أكثر الأرقام الدعائية غير الصادقة ، فى مطبوعات الوكالات الدولية ، التى تعتمد على ما ترسل به الدول الأعضـاء ، كما رأينا عند حديثنا عن صعوبات البحث فى التربية المقارنة من قبل (ارجع الى ص ٧٧ من الكتاب) .

(١٩٥٧/٥٢) « ١٢٣٥ مدرســة ، أى بمعدل ٢٤٧ مدرســة كل عام ، وبمعدل مدرستين كل ثلاثة أيام » (١) ، فى الوقت الذى لم يزد فيه مابنى من مدارس ، فى خمس السنوات السابقة على الثورة ، « على ٢٤ مبنى فقــط » (٢) .

ثانيا : سياسة التعليم فى عصر الاستبداد :

وتبدأ هذه الفترة رسميا من سنة ١٩٥٦ ، بعد العدوان الثلاثى على مصر ، ولكنها تمتد بجذورها - فى الواقع - الى سنة ١٩٥٤ ، بعد أزمة مارس ، بل انها تمتد بهذه الجذور ، الى ما قبل هذا التاريخ ، والى نجاح الثورة على وجه التحديد ، حيث « كان من الواضح أن نشوة الحكم قــد بدأت تلعب برؤوسهم (أعضــاء مجلس قيــادة الثورة) ، فقسمت البلاد الى مناطق نفوذ لهم ، ولمن يلتف حولهم من أقارب وأصدقاء » (٣) ، وقامت بينهم « صراعات على السلطة » (٤) ، بعد أن وجــد « أعضاء مجلس قيادة الثورة » ، « أنفسهم ينتقلون فجأة ، الى مراكز السيادة ، فهو وحــدهم يحكمون مصر بلا منازع ولا منافس ، ومن ثم كان الصراع على السلطة (٥) » .

ذلك أن عبد الناصر كان يفكر فى الثورة منذ البداية ، من منطق هذا الاستبداد ، ومن أجله اتصل بكل الأحزاب السياسية ، وعمل معها ، كما اتصل بالاخوان المسلمين والشيوعيين ، وعمل معهما ، حتى (يصــل) الى ما يريد .. ومن أجله كون (الضباط الأحرار) ، وعمــل معهم ، ثم تخلص منهم بعد ذلك ، واحدا بعد الآخر .. مع أن رأيه فيهم قبل الثورة ، كان لا يشرفه ولا يشرفهم ، فقد كان دائما يشكو « من جهــالة زملائه ، وضيق أفقهم ، فهو قد جمعهم - على حــد قوله - من مجالس تحضير

---

(١) أبو خلدون ساطع الحصرى : حولية الثقافة العربية - جامعــة الدول العربيــة - الادارة الثقافية - الحــولية الخامسة - عن الأعوام الدراسية الثــلاثة : ١٩٥٤/١٩٥٣ ، ١٩٥٥/١٩٥٤ ، ١٩٥٦/١٩٥٥ - مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر - ١٩٥٧ ، ص ٨٨١ .

(٢) طه النمر : تمويل التعليم وتكلفته فى المراحل المختلفة - معهــد التخطيط القومى - مذكرة رقم (١٢٢) - ١٩٦١/١٢/٣١ ، ص ١١ .

(٣) أنور السادات : البحث عن الذات (مرجع سابق) ، ص١٨٣ .

(٤) المرجع السابق ، ص ١٥٦ .

(٥) المرجع السابق ، ص ١٥٧ .

الأرواح والجان » (١) .

ورغم ذلك ، فقد ألقى على هؤلاء الزملاء عبء القيام بالثورة ، وظل هو « لا يشارك في التنفيذ ، خشية الفشل . لقد ظل عبد الناصر ، وصديقه عامر (عبد الحكيم) بلباسهما المدنى البسيط » ، « حتى تم احتلان ادارة الجيش » (٢) .

وقد أفصح عن نيته الاستبدادية هذه ، مرات كثيرة ، للمقربين اليه ، ولكنهم لم يأخذوها مأخذ الجد ، الا بعد فوات الأوان ، فمرة يعلن لهم أن في نيته أن « يتخلص من عشرين أو ثلاثين في المائة من الشعب ، اذا لزم الأمر ، ليستقيم حال البقية » (٣) — ومرة يتمنى أمامهم ، لو كان في المدرسة الثانوية العسكرية ، التى اتخذت معتقلا لكبار السياسيين ، « اثنين وعشرين مليون سرير ، لهذا الشعب كله » بدلا من « ثلاثة وسبعين سريرا » (٤) ، لهؤلاء السياسيين الكبار . ومرة أخرى يقول لهم انه « يريد بعد عامين ، أن يجلس على مكتب ، به زران كهربائيان ، اذا ضغط على أحدهما قام الشعب كله ، واذا ضغط على الآخر ، جلس الشعب كله ، دون أن يخرج على هذا الاجماع أحد (٥) .

وقد بدا عبد الناصر — بعد أزمة مارس — يدبر الأمر — كما سبق — للتخلص من العناصر المناوئة له في مجلس قيادة الثورة ، ومن القوى الوطنية التى تشكل خطرا عليه ، في داخل البلاد ، وفي صفوف الجيش ، بحجة أن هذه العناصر أعداء للثورة ، وعملاء ، ورجعيون ، وغير ذلك من الصفات التى فاض بها قاموس السياسة المصرية طوال خمسة عشر عاما .

وكان على رأس هذه العناصر — بطبيعة الحال — محمد نجيب ، الذى أعاده الشعب من قبل الى موقعه من السلطة ، رغم أنف عبدالناصر .

ومن العجيب أن يكون من (أعداء الثورة) و (أعداء الشعب) ،

---

(١) حسن العشماوى : الاخوان والثورة — الجزء الأول — المكتب المصرى الحديث ، للطباعة والنشر — ١٩٧٧ ، ص ١٤ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٤ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٢٦ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٩١ .

(٥) المرجع السابق ، ص ٩٢ .

بعض من وقفوا فى وجـه الملك السابق وحكوماته ، ووقفوا فى وجـه الاستعمار البريطانى ، ومهدوا للثورة وحموها ، وأن يكون من بينهم .. بعض أعضاء مجلس قيادة الثورة أيضا .

ويرى عبد النـاصر — فى (فلسفة الثورة) — أنه اضطر الى أن « يتمسك » بالسلطة ، بعد أن كان (زاهـدا) فيهـا ، لأن الثورة قامت « بمهمتها ، واقتحمت سـور الطغيان ، وخلعت الطاغية ، ووقفت تنتظر وصـول الزحف المقدس ، للصفوف المتراصـة المنتظمة ، الى الهـدف الكبير .. وطال انتظارها ...

لقد جاءتها جموع ليس لها آخر » . و « كانت الجموع التى جاءت أشياعا متفرقة ، وفلولا متناثرة » ، « وساعتها أحسسست ، وقلبى يملؤه الحزن ، وتقطر منه المرارة ، أن مهمة الطليعة لم تنته فى هـذه الساعة ، وانما من هذه الساعة بدأت » (١) .

وهو يرى أن مهمة الطليعة (مجلس قيادة الثورة) قد بدأت ، لأننا (وهو هنا يتحدث باسمه وباسم من أيد بقاءه فى السلطة من أعضاء مجلس قيادة الثـورة) « ذهبنا نلتمس الرأى من ذوى الرأى ، والخبرة من أصحابها ...

ومن سوء حظنا ، لم نعثر على شيء كثير ...

كل رجل قابلناه لم يكن يهدف الا الى قتل رجل آخر .. وكل فكرة سمعناها ، لم تكن تهدف الا الى هدم فكرة أخرى ! » (٢) .

وهذا الذى رآه عبد الناصر وأعوانه — على حد زعمه — فى أهـل الرأى والخبرة .. رأوه أيضا فى الجامعات واساتذتها (٣) .

وهكذا تحـول الشعب المصرى كلـه بقـدرة قادر — فى رأى عبد الناصر — الى مجموعة من المتخاذلين ، الطامعين فى السلطة ، الذين لا يجيدون سـوى الهـدم والتدمير ، والقتـل أيضا .. فلم يعد أمامه — وأمام الطليعة — سوى تولى السلطة ! !

---

(١) جمال عبد الناصر : فلسفة الثورة (مرجع سابق) ، ص ٢٩ .
(٢) المرجع السابق ، ص ٣٠ .
(٣) المرجع السابق ، ص ٣٣ ، ٣٤ .

وكأنمــا أدرك عبد النــاصر ، أن الشعب الذى حارب الانجليز ، وتصــدى للملك ، وحارب الفساد هنا وهنــاك ، لم يكن لينطلى عليــه ما ادعاه . . فألف تمثيلية العدوان على حياته ، وأخرجها ببراعة فائقة(١)، حتى يبرر للناس كل ما يضعه فى يده من سلطات .

ولكن التمثيلية لم تنطل على أحد .

ومن ثم كان لابد من (مغامرة) ، يلم بهــا شــمل المصريين حوله ، فكان تأميم القناة(٢) ، وكان العدوان الثلاثى على مصر سنة ١٩٥٦ ، الذى جمع القلوب ــ بالفعل ــ حوله ، من أجل مصر وحدها .

وما أن استتب لعبد النــاصر الحكم ، بعــد ما جمعــه فى يده من سلطات ، قبل العدوان وأثناءه ، حتى بدأ يتطلع الى خارج الحدود . . الى الدوائر الثلاث ، التى رأى ــ كثيرا ــ أن عمل مصر القومى يتصــل بها ، وهى : الدائرة العربية ، والدائرة الاسلامية ، والدائرة الأفريقية .

ودرس عبد النــاصر أوضاع هــذه الدوائر ، فوجــد أنها ينقصــها « البطل » ، الذى يقودها الى المستقبل ، وأنه هو ذلك (البطل) ، بوصفه يتربع على (عرش) مصر ، وبوصف مصر ، « بحكم المكان » ، هى القــادرة وحــدها على القيــام بهــذا « الدور التــائه ، الذى يبحث عن بطــل يقــوم به » (٣) .

---

(١) شغل القضاء المصرى منذ مطلع سنة ١٩٧٦ بالعديد من قضايا التعذيب ، التى ظهر فيها للشارع المصرى كيف كانت القضايا تلفق لخصوم النظام فى عهــد عبد النــاصر ، وكيف كانت الاعترافات تنتزع من هؤلاء الخصوم ، بحيث يبدو كل شىء فى المحاكمة طبيعيا ، لا أثر فيــه لاختلاق أو تلفيق ، كما ظهرت قصة « القميص الواقى من الرصاص » الذى كان يلبسه قبل المسرحية .

(٢) كانت القناة ستعود الى مصر بالفعل سنة ١٩٦٩ ، بدون حرب ، وقد أنفق على حرب ١٩٥٦ أضعاف أضعاف ما حصلت عليه مصر بالفعل من عائدها ، منــذ التــأميم وحتى ســنة ١٩٦٩ . فلم تكن المسألة اذن تستدعى استعداء دول الغرب ، لتشن على مصر ــ البلد النامى المحدود الامكانيات الذى يريد بناء نفسه ــ مثل هذا العدوان .

(٣) جمال عبد الناصر : فلسفة الثورة (مرجع سابق) ، ص ١١٤ .

ومن ثم كان ما رآه عبد النـــاصر ـ فى مشروع الميثـــاق ـ من أن « أصداء النصر ، الذى حققه الشعب فى مصر ، لم تقتصر على آفاق المنطقة العربية ، وانما كانت للتجربة الجديدة الرائعة آثارها البعيدة ، على حركة التحرير ، فى أفريقيا وفى آسيا ، وفى أمريكا اللاتينية » (١) .

والحلم بالتوسع الخارجى حلم قديم ، فقد راود خيـــال نابليـــون بونابرت (١٧٦٩ ـ ١٨٢١) فى نهـــاية القرن الثـــامن عشر (٢) ، وراود خيال محمد على (١٧٦٩ ـ ١٨٤٩) فى مصر نفســها بعد ذلك بقليل ، ثم كانت نهايته سيئة على فرنسا نابليون ، وعلى مصر محمد على ، ســوءها على مصر عبد الناصر ـ كما سنرى .

وما أن تحقق لعبد الناصرحلمه الأول فى حكم مصر ، حتى بدأ ـ بعد انتهاء العدوان الثلاثى ـ فى العمل على تحقيق بقية الأحلام .

وكانت (الدائرة العربيـــة) هى الدائرة التى اتجهت اليهــا جهـــود عبد الناصر بعد سنة ١٩٥٦ ، فاتجه الى قياداتها بالترغيب والترهيب ، حتى تمكن من تحقيق وحدة مصر وسوريا سنة ١٩٥٨ ، وما أن أجهضت هذه الوحدة ، بعد سنتين اثنتين من قيامها ، حتى استدرج الى مغامرة اليمن سنة ١٩٦١ ، مدعيا أنها هى الطريق الى فلسطين .

ومع (الدائرة العربية) ، بدأ عبد الناصر يعمل على ولوج (الدائرة الثالثة) ـ دائرة العالم الثالث ـ من خلال مؤتمرات (عدم الانحياز) ، التى كان أولها (مؤتمر باندونج) سنة ١٩٥٥ ـ قبل العدوان بعام تقريبا .

وتلخص اللجنة الدولية لليونســكو هـــذه (المـأساة) بقولها ، ان عبد الناصر قد نظر « الى مصر باعتبارها مركز وحـــدة عربية ، أو اتحـــاد فدرالى عربى ، وكانت الخطوة الأولى محاولة تحقيق وحدة ، تضم سوريا ومصر » . « بيـــد أن مصر ـ بتصميمها على الزعامة العربيـــة ـ واجهت

---

(١) مشروع الميثاق ـ ٢١ مايو١٩٦٢ ـ الجمهورية العربية المتحدة ـ مصلحة الاستعلامات ص ١١ ـ من الباب الأول (نظرة عامة) .

(2) COUPLAND, R. (Selected by) ; Op. Cit., p. XI. from the Introduction.

منافسة من جانب العراق » ، وان اهتمامه بالاسلام « كان يشغل مركزا ثانويا ، بالنسبة الى التركيز على العروبة » ، وانه أعلن « أن مصر دولة أفريقية ، وراح — بالنيابة عن العرب — يسعى الى التعاون مع أفريقية السوداء » (١) .

ولم يكن الوطنيون المخلصون فى مصر ليوافقوا على أن تبعثر أموال مصر المحدودة على مجموعة من (المغامرات) الخارجية ، يتحقق بها لعبد الناصر مجد أراده ، وليتحقق بها لمصر افلاس صارت اليوم تعيشه ، ومن ثم كان لابد من التضحية بالديمقراطية عن عمد ، على حد تعبير ماكسيم رودينسون (٢) .

وكان فشل عبد الناصر فى سياسته الخارجية ، مرة بعد مرة ، يدفعه دفعا الى أن يحكم قبضته على مصر ، فيزيد عنفا مع خصومه فى الداخل ، أو من يتصورهم له خصوما ، ليستعيد فى نفوس أبناء مصر ، ما فقده من هيبة ومكانة خارج مصر .

وكان طبيعيا أن يتجه جزء كبير من عنفه الى « كل أصحاب الفكر والرأى من المصريين ، سواء كانوا من الذين يكتبون فى الشئون العامة ، أو من الذين يعملون فى الجامعات ، أو من غير هؤلاء وأولئك .

وتم تصوير هؤلاء على أنهم اما ذئاب متوحشون ، أو انتهازيون ، وخاصة اذا قورنوا بأعضاء مجلس قيادة الثورة فى طهرهم ونقائهم » .

---

(١) تاريخ البشرية — المجلد السادس (القرن العشرون) — التطور العلمى والثقافى — الجزء الثانى — ٢ (صورة الذات وتطلعات شعوب العالم) — اعداد اللجنة الدولية ، باشراف منظمة اليونسكو — الترجمة والمراجعة : عثمان نويه — د. راشد البراوى — محمد على أبو درة — الهيئة المصرية للكتاب — ١٩٧٢ ، ص ١٢٢ .

(٢) ماكسيم رودينسون : « النظام السياسى » — **مصر منذ الثورة** — نشر بمعرفة : ب.ج. فاتيكيوس — وزارة الارشاد القومى — الهيئة المصرية العامة للاستعلامات — رقم (٦٩٥) — من (كتب مترجمة) ، ص ١٤٧ .

« ولقد شرفت السجون والمعتقلات ومعسكرات التعذيب ، بعدد غير قليل من أساتذة الجامعات . ونشرت السلطات جو الارهاب والخوف في داخل الجامعة ، كما نشرته خارجها » (١) .

وفي مثل هذا الجو (الدموي) ، لا يكون مجال الصعود للوطنيين المخلصين ، ولا لقادة الرأي والمفكرين ، ولا لذوي الكفاءة والمقدرة .. وانما يكون المجال كله للفارغين التافهين ، الذين لا يقدرون على شيء ، سوى التسبيح بحمد (البطل) ، الذي ملأ (الفراغ) في داخل مصر وخارجها ، وتحويل انهزاماته المتتالية ، الى انتصارات لم يسبقه اليها أحد ، في القديم ولا في الحديث .

وتولى هؤلاء الفارغون التافهون .. المتسلقون ، كل شيء في مصر ، وبتوليهم كل شيء في مصر ، « أصبح » « الجاهل » « خبيرا ، والمتعلم اعتبروه جاهلا » ، « وبدأت بذلك سنوات الهروب .. هروب العلماء والخبراء والأساتذة والعباقرة .. من مصر .. الى بلاد الله الأخرى » ، « وامتلأت المكاتب هنا بأنصاف المتعلمين ، وأنصاف الأميين ، وأنصاف الوطنيين » (٢) .

و « عندما تصير الأمور الى الاقزام .. عندما يكون الحل في أيدي الجهلة الغافلين ، تنقلب السلطة تسلطا ، ويكون الرأي وبالا ، والحكم غبنا » (٣) .

وصار هؤلاء الفارغون التافهون المتسلقون ، الذين قاموا على خدمة (النظام) الناصري ، عبئا على هذا (النظام) ، فقد تحولوا الى مجموعة من (مراكز القوى) ، التي لعبت « دورها في الصحافة ، وفي السياسة ، وفي المخابرات ، وفي التعذيب ، وفي الحراسات وفي ابعاد

---

(١) دكتور أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمي ، وبنية السياسة التربوية (مرجع سابق) ، ص ٢٦١ — ٢٦٤ .

(٢) ابراهيم سعده : سنوات الهوان — الطبعة الثانية — المكتب المصري الحديث — ١٩٧٥ ، ص ٢٤٤ .

(٣) زينب الغزالي : أيام من حياتي — دار الشروق — ١٩٧٨ ، ص ١٣٥ .

الكفاءات » (١) ، وفى تزييف الانتخابات لصالحها أيضا ، على حد تعبير عبد الناصر نفسه ، فى بيان ٣٠ مارس ١٩٦٨ (٢) .

(فمراكز القوى) هى الوليد الشرعى لنظام عبد الناصر ، بكل ما كان يحتاج اليه هذا النظام من منافقين ، ومن حاقدين على الناجحين والموهوبين . وعندما شب هذا الوليد ، وطالب بنصيبه فى ذلك النظام ، صار خطرا عليه ، فكان لابد من الاجهاز عليه ، قبل أن يجهز هو على النظام .. ويأتى بعد الوليد الميت وليد جديد .. يتمكن من « أن (يفرض نفسه) على السلطة من باب بسيط جدا ، هو التسلل بأعوانه تحت شعار الدفاع عن النظام » (٣) ، وهكذا ، ويدفع شعب مصر المسكين الثمن ، من حاضره المذعور ، ومستقبله المظلم ، حتى تحولت مصر ، من أغنى بلد عربى ، الى أفقر بلد عربى ، على حد تعبير شريك كفاح عبد الناصر ، وخليفته ، الرئيس السادات (٤) .

ويقول شريك كفاح عبد الناصر وخليفته عن (مراكز القوى) ، التى كانت حبلا التف حول عنق عبد الناصر ، فأفلح فى التخلص منه مرة ، وفشل فى ذلك مرات .. وأراد أن يجرب نفسه مع السادات نفسه : انها كانت تعتبر « السلطة بداية ونهاية ، وهذا منطلق خطير ، لا يؤدى الى الارهاب فحسب ، ولكن يهوى بأصحابه الى الانحراف أيضا ، وهذا ما حدث مع الأسف » (٥) .

---

(١) جلال الدين الحمامصى : حوار وراء الأسوار — المكتب المصرى الحديث — ١٩٧٦ ، ص ٨٧ ، ٨٨ .

(٢) برنامج ٣٠ مارس — وزارة الاعلام — هيئة الاستعلامات — ٣٠ مارس ١٩٦٨ ، ص ١٥ .

(٣) ضياء الدين بيبرس : الأسرار الشخصية لجمال عبد الناصر (كما رواها محمود الجيار) — مكتبة مدبولى — القاهرة — ١٩٧٦ ، ص ١٥٠ .

(٤) من خطاب للرئيس أنور السادات ، فى مارس ١٩٧٦ ، نشرته صحف القاهرة له ، ولم يصدر ضمن مطبوعات مصلحة الاستعلامات بعد .

(٥) خطب وأحاديث الرئيس أنور السادات ، من يناير ١٩٧٢ ، الى يونيو ١٩٧٢ — الجزء الثالث — وزارة الثقافة والاعلام — هيئة الاستعلامات ، ص ٣٢٧ — من : خطاب الرئيس أنور السادات أمام مجلس الشعب ، بمناسبة ذكرى ١٥ مايو — ١٤ مايو سنة ١٩٧٢ .

ولم يكن غريبا — والحال هذه — أن يعترف الرئيس السادات بخروج الحكم الناصرى « على الخط الأساسى لثورة ٢٣ يوليو » ، وهو « خروج بما يشبه التمرد » (١) ، وبأنه لا يتردد « فى القول بأن منجزاتنا الكبيرة ، كانت تسحب عليها فى الكثير من الأحيان ، سحابة قاتمة ، نتيجة لفقدان سيادة القانون » (٢) .

ومن باب (احكام قبضة) النظام على مصر وأبنائها ، اخترعت (الاشتراكية) سنة ١٩٦١ ، بعد فشل وحدة مصر وسوريا أيضا ، وبها صارت السيطرة على (لقمة العيش) ، وسيلة من وسائل القهر السياسى ، لخصوم النظام ، ووسيلة من وسائل الاثراء السريع للمتصلين بالسلطة والقريبين منها .

وقيل يومها : أنها (بيت سعيد لكل أسرة) ، وقيل بعدها : أننا بها (صرنا ننتج من الابرة الى الصاروخ) ، وأنتجنا القاهر والظافر لاقتحام تل أبيب .. وقيل وقيل ، وكان كذبا ما قيل ، لأنها تحولت الى تحقيق أهداف الطبقة الحاكمة ، ومن ثم كانت صورتها الواضحة هى «الحراسة»، وترك « أمر فرضها للحاقد والمعقد نفسيا ، وللص ، وللانتهازى ... وما كان أكثرهم وقتذاك (٣) .

و « بعد أن كان الهدف » ، الذى أعلنه كهنة النظام الناصرى فى مطلع الستينات ، هو « أن تتحول مصر الى دولة منتجة ومصدرة ، أصبحت منتجة ومستهلكة » (٤) ، ثم مستهلكة قليلة الانتاج ، أو غير

---

(١) مجموعة خطب الرئيس أنور السادات ، فى الفترة من أول يناير ١٩٧٣ ، الى ٣٠ يونية ١٩٧٣ — الجزء الخامس — وزارة الاعلام — هيئة الاستعلامات ، ص ٦٣ — من : حديث الرئيس أنور السادات فى مجلس الشعب ، فى ٣١ يناير سنة ١٩٧٣ .

(٢) مجموعة خطب الرئيس أنور السادات ، فى الفترة من أول يناير ١٩٧٤ ، الى آخر ابريل ١٩٧٤ — الجزء السابع — وزارة الاعلام — الهيئة العامة للاستعلامات ، ص ٤٠ — من : حديث الرئيس أنور السادات فى المؤتمر العاشر للطلاب بجامعة الاسكندرية ، فى ٣ أبريل ١٩٧٤ .

(٣) ابراهيم سعدة (مرجع سابق) ، ص ٢٢٠ ، ٢٢١ .

(٤) جلال الدين الحمامصى (مرجع سابق) ص ٢٤٧ .

منتجة ، لأن انتاج المصانع « قد توقف ، بعد أن ذابت عشرات الملايين من الجنيهات ، وذهب بعضها الى جيوب الاشتراكيين الأثرياء » (١) .

وهذا الافساد والتخريب الذى أحدثته سياسة الحكم الناصرى ، و (مراكز القوى) التى خلقتها فى داخل مصر ، أحدثته فى علاقاتنا بالعالم العربى (٢) ، وبالعالم الخارجى ، فيما عدا الاتحاد السوفيتى والمعسكر الشيوعى (٣) .

وكلفتنا حرب اليمن وحدها « أكثر من مليون جنيه استرلينى يوميا ، ولمدة خمس سنوات متصلة » (٤) — كما تكلفت ميزانية مصر « آلاف الملايين الأخرى ، التى صرفت فى الماضى القريب ، خارج حدودنا ، من أجل تدعيم نظم متداعية ، وبهدف اسقاط حكومات معادية » (٥) .

وكانت هذه (الهلهلة) فى سياسات مصر العربية والخارجية فرصة ذهبية لاسرائيل ، التى كان التخلص منها أحد أهداف الثورة الرئيسية ، والتى اخذت — بعد الثورة — تتوسع تدريجيا ، حتى ترك عبد الناصر الحكم وثلث أرضه تحتلها اسرائيل ، وحتى تحولت اسرائيل — بسياسته — من (دولة عصابات) ، الى عدو « لا يحق لنا أبدا أن نستهين به » (٦) على حد تعبير عبد الناصر ذاته ، بعد النكسة الكبرى سنة ١٩٦٧ ، التى

---

(١) المرجع السابق ، ص ٢٤٧ ، ٢٤٨ .

(٢) كرر الرئيس السادات هذا المعنى كثيرا فى خطبه ، التى تلت اكتوبر ١٩٧٣ .

(٣) كرر الرئيس السادات هذا المعنى فى خطبه مؤخرا ، خاصة فى أعقاب حوادث الشغب التى فجرها الناصريون والشيوعيون فى مصر فى ١٨ و ١٩ يناير ١٩٧٧ .

ولم تطبع هذه الخطب فى مصلحة الاستعلامات ، ولكنها بنصها موجودة فى الصحف المصرية الصادرة بعد هذه الأحداث .

(٤) ابراهيم سعدة (مرجع سابق) ، ص ٦٩ .

(٥) المرجع السابق ، ص ١٣٩ ، ١٤٠ .

(٦) خطاب الرئيس جمال عبد الناصر فى ختام الدورة الثالثة للمؤتمر القومى العام للاتحاد الاشتراكى العربى — من ٢٥/٢٣ يوليو ١٩٦٩— وزارة الارشاد القومى — الهيئة العامة للاستعلامات ، ص ٥٨ .

ادت الى «تحطم عبد الناصر فعلا » (١) ، على حد تعبير الرئيس السادات.

وترك عبد الناصر الحياة سنة ١٩٧٠ ، ومصر (لعبة) فى يد الاتحاد السوفيتى ، حتى كان «الطريق الى أى منصب فى مصر يمر عبر موسكو» ، وحتى أن « السفير السوفيتى هنا فى مصر لبس ثوب المندوب السامى » « الانجليزى ، ثم السفير الانجليزى » (٢) .

وترك عبد الناصر الأخطر من ذلك كله ، وهو الحقد ، الذى استشرى فى الحياة العامة المصرية ،حتى كاد أن يحطمها تماما، فقد كان هذا الحقد أخطر وأثقل تركة خلفها من بعده ، على حد تعبير خليفته وشريك كفاحه ، الرئيس السادات (٣) .

وانعكس ذلك كله على السياسة التعليمية فى عصر الاستبداد هذا ، فالتخبط الذى أصاب الحياة المصرية فى هذا العصر ، فى الداخل والخارج على السواء ، أصاب التعليم أيضا .

كان مقررا فى هذا العصر ، أن يتم استيعاب الملزمين ، خاصة مع نهاية الخطة الخمسية الأولى (١٩٦٥/٦١) ، ولكنه لم يتحقق فى نهايتهـا ، ولا فى نهـاية الخطة الخمسية الثانية ، ولم يتحقق حتى اليوم ، لأسباب مختلفة تقال فى نهاية كل خطة .

ورغم ذلك ، كان أى توسع فى هذا التعليم ، توسعا كميا ، يتمثل فى زيادة عدد التلاميذ فى كل فصل ، وعمل المدارس الابتدائية لفترتين ، ولثلاث فترات أحيانا .

وهذا الذى حدث فى المرحلة الابتدائية ــ الالزامية ــ حدث بصورة أسوأ فى مراحل التعليم الأخرى ــ غير الالزامية .

---

(١) خطاب الرئيس أنور السادات الى الأمة ــ ٣ فبراير سنة ١٩٧٧ــ وزارة الاعلام ــ هيئة الاستعلامات ، ص ٢٦ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٩ .

(٣) لقـاء الرئيس محمد أنور السادات ، مع القيادات الدينية ــ ٨ فبراير ١٩٧٧ ــ وزارة الاعلام ــ الهيئة العامة للاستعلامات ، ص ٢٣ . وقد تكرر هذا المعنى كثيرا فى خطبه ، قبل هذا التاريخ وبعده .

ولم تعد (مجانية) التعليم ، التى يكفلها القانون المصريين ، ابتداء من المرحلة الابتدائية ، وحتى التعليم الجامعى والعـالى ، الا حبراً على ورق ، بعد أن صارت (الدروس الخصوصية) ، هى السبيل الأمثل امام معظم الطلاب ، للنجاح فى صفوف النقل ، وللحصـول على الشهادات ، وخاصة فى مرحلة (الثانوية العامة) ، المؤدية الى الجامعة والتعليم العالى، والى الالتحاق بالكلية المطلوبة ، والجامعة المرغوب فى الالتحاق بها .

ولم تسلم من هـذه (الدروس الخصوصية) الجامعات ، خاصـة كليات الطب والتجارة والهندسة وغيرها ، حيث يؤدى (تكدس) الطلاب فى المدرجات والمعـامل ، الى استحـالة الاستفادة من المحـاضرات ، والتطبيقات العملية عليهـا .

ويبالغ بعض أساتذة هذه الكليات فى مقـابل الدروس الخصوصية مبالغة لا يصدقها عقل ، ولكن (العرض والطلب) يساندهم فى مغالاتهم هـــذه .

أما المناهج التعليمية ، فقد صار معظمها — فى هذه الفترة — يدور حول تمجيد الفرد الحاكم ، وتمجيد النظام ، وما حققه الفرد — والنظام — لمصر من انتصارات ، يعرف الطلاب والمدرسون على السواء انها مزعومة مفضـــوحة .

ثالثا : سياسة التعليم بعد ثورة التصحيح :

وتبدأ هذه الفترة رسميا سنة ١٩٧٠ ، بموت جمال عبد الناصر (١٩١٨ — ١٩٧٠) ، وتولى الرئيس السادات السلطة بعـده ، بوصفه النائب الوحيد لرئيس الجمهورية وقتئذ ، ولكنها تبدأ — فعلا — فى مايو ١٩٧١ ، بعد ما سمى يومهـا (بحركة التصحيح) ، ثم سمى فيما بعد (بثورة التصحيح) ، واحتفلت بها الأجهزة الرسمية والشعبية ، احتفالها من قبل بثورة ٢٣ يوليو .

وكان عبد الناصر قـد تولى (عرش) مصر ، فى أمجد أيام مصر ، كما سبق ، واشدها حيوية وتفاؤلا ، بعد أن اقض الشعب مضاجع الانجليز فى القناة ، وصار يحلم بتحرير فلسطين ، بعد تقسيمها سنة ١٩٤٩ ، وبعد أن طرد — فى النهاية — فاروق ، وقضى على النظام القديم .. ولم يكن الشعب المصرى فى ذلك كلـه — على حد تعبير عبد الناصر ذاته — « بأى حال من الأحـوال ييأس أو يتخاذل ، ولكنه كان يهب دائمـا ، ويقبل

الرصاص ، بل ويعتلى المشانق ، بثبات وايمان » (١) .

ولكن نظام عبد الناصر قد قتل فى الشعب المصرى كل حيوية ، وقتل كل ابتسامة يمكن أن تعلو الشفاه ، بعد أن فتح السجون ، التى « حولت الرجال الى أشباه رجال ، ولجأت فى سبيل ذلك الى وسائل لم تشهدها مصر من قبل ، حتى كان الأخ يخشى أن يتكلم أمام أخيه ، وانتشر الرعب فى النفوس » (٢) .

وكان هذا النظام قد سلط زبانيته على أموال الشعب المسكين ، مثلما سلطهم على الشعب ذاته ، فقام الزبانية « بنهب القصور الملكية المصادرة ، وبالسطو على أموال الشعب المهربة ، فى بنوك أوروبا ، وبسرقة أموال القطاع العام ، وبتسخير التنظيم السياسى لاقتناء العزب وبناء العمارات ، وامتلاك أفخر السيارات » (٣) .

وتحولت مصر – كما سبق – من أغنى بلد عربى ، الى أفقر بلد عربى ، وكان الحقد قد استشرى ، والارتباط بالسوفييت قد تجاوز الحد ، والاحتلال الاسرائيلى الجاثم على سيناء يطارد كل محاولة لاسترداد الأنفاس ، حتى تظل مصر خاضعة ذليلة .

وكانت هناك (مراكز القوى) ، التى تعتبر نفسها وريثة البلد مع عبد الناصر ، ثم وريثته من بعده .

ولم يكن الرئيس السادات مدينا لمراكز القوى حتى يخشاها ، بل على العكس ، كانت تناصبه العداء .. ومن ثم كان لابد من اجهازه عليها ، قبل أن تجهز هى عليه ، كما أجهزت من قبل على عبد الناصر ، وعلى تاريخه الوطنى ، فلطخته بالدم ، ومرغته فى الوحل .
ونجح السادات ، وسقطت (مراكز القوى) ، وطويت صفحة ، وبدأت صفحة جديدة .

ورأى السادات أن « ثورة ٢٣ يولية بمبادئها مستمرة ، ولكن علينا

---

(١) خطب الرئيس جمال عبد الناصر ، فى احتفالات العيد السابع للثورة – مصلحة الاستعلامات – ٢٣ يوليو ١٩٥٩ ، ص ٥ (من خطبته مساء ٢٢ يوليو ١٩٥٩ بالاتحاد القومى بالقاهرة) .
(٢) جلال الدين الحمامصى (مرجع سابق) ، ص ٨٤ .
(٣) ابراهيم سعدة (مرجع سابق) ، ص ٥٤ .

أن نعترف أن » قد « شابها بعض السلبيات ، علينا أن نصححها » (١) .

وكان من هذه السلبيات ، مراكز القوى ، وقد قضى عليها .

وكان منها التغلغل السوفيتى فى شئون مصر ، وقد خطط للتخلص من هـذا النفوذ .

وكان منها (صنم الاشتراكية) ، الذى صنعه نظام عبد الناصر ، ومراكز القوى التى التفت حوله ، لتثرى ، ولتصادر الأموال وتعتقل ، وتحقق « الوحدة العربية بطريقـة عبد الناصر » ، وتستخدم « كارت فلسطين بالشكل الذى استخدم به » (٢) .

وقد آن لهذا الصنم هو الآخر أن يتحطم .

وكان منها نسيان القضية الأساسية — فلسطين ، والانشغال عنها بقضايا أخرى ، تتعلق بخصومات عربية ،وقد خطط للمصالحة مع العرب ، واثارة القضية الأساسية ، وتجميع القلوب حولها .

وكان منها (تزييف) ارادة الشعب فى الانتخابات ، فقـال — قبل ثورة التصحيح بيوم واحد : « سأكون بنفسى الرقيب على حرية هـذه الانتخابات ، ولن أرحم احدا يحاول (أن) يزور فيها أبدا » (٣) .

وكان منها اهـدار الحريات ، والقوانين الاستثنائية ، وقـد أعاد (سيادة القانون) .

ورأى أن ذلك كله كان « أمرا ضروريا ، حتى نضع شعبنا فى الوضع الأكثر ملاءمة ، لتحمل أعباء المعركة ، والمساهمة فى احراز النصر » ، لأنه

---

(١) مجموعة خطب الرئيس أنور السادات ، فى الفترة من أول يناير ١٩٧٤ ، الى آخر ابريل ١٩٧٤ (مرجع سابق) ، ص ٢٣٥ ، ٢٣٦ — من حديث الرئيس أنور السادات ، فى المؤتمر العـاشر الطـلاب ، بجامعـة الاسكندرية ، فى ١٣ ابريل ١٩٧٤ .

(٢) خطاب الرئيس أنور السادات الى الأمة — ٣ فبراير سنة ١٩٧٧ — وزارة الاعلام — هيئة الاستعلامات ، ص ٢٤ ، ٢٥ .

(٣) بيان الرئيس أنور السادات الى الأمة — ١٩ ربيع الأول ١٣٩١ — ١٤ مايو ١٩٧١ — وزارة الاعلام — هيئة الاستعلامات ، ص ١٧ .

« كان لابد أن يزول الخوف ، وأن تختفى بذور الشك ، وأن تتراجع الحزازات والأحقاد ، وأن يحس كل فرد أنه آمن على يومه وغده ، وعلى نفسه وأهله ورأيه وماله .. » (١) ، حتى يمكن أن يستخرج من أعماق الشخصية المصرية ايجابياتها ، التى اتسمت بها منذ أقدم العصور ، وهى — فى نظره — « الأصالة — الصلابة — الايمان » (٢) .

ورأى أننا « حين نسترجع صفحات ربع قرن من المواجهة العربية الاسرائيلية ، نجد أن التفكير العربى العام قد تحكمت فيه بلبلة شديدة ، عبرت عنها ظواهر كثيرة » ، وأنه « كان من شأن هذا الوضع أنه جعل زمام المبادرة دائما فى يد اسرائيل ، سياسيا وعسكريا واعلاميا ، وكنا نحن الذين نؤخذ دائما على غرة .

تحاربنا اسرائيل ، فى الوقت الذى تختاره هى ، وفى اطار الظروف السياسية التى ترسمها هى ، ومع الجو النفسى العالمى الذى تهيئه هى ، وكنا نحن بالتالى لا نتحرك الا على عزف اسرائيل ، ولا نتقدم الا الى شرك منصوب » (٣) .

وقد خطط ليكون فى يده زمام المبادرة ، ويستدرج اسرائيل الى شرك ينصبه هو ، لها ، لأول مرة فى تاريخ الحرب العربية الاسرائيلية ، ثم ليعبر قناة السويس ، وكان عبورها مستحيلا ، وليحقق أول نصر عربى على اسرائيل ، فى أكتوبر ١٩٧٣ ، ثم ليقوم بمبادرة للسلام ، التى انتهت باتفاقيتى كامب ديفيد ، وانسحاب اسرائيل الى حدود ١٩٦٧ .

وراح أنور السادات بعد — بعد العبور العسكرى — للعبور السياسى ، فأقام (دولة المؤسسات) فى الداخل ، وأقام (الجسور) التى كان سلفه قد نسفها مع العالم الخارجى — وللعبور الاقتصادى ، بالانفتاح الاقتصادى .

ولكن العبء كان ثقيلا ثقيلا ، بسبب الديون الخارجية ، التى أغرقت فيها مصر ، وكانت خافية على شعبها المسكين ، نتيجة للمغامرات

---

(١) ورقة أكتوبر ، مقدمة من الرئيس محمد أنور السادات (مرحلة البناء والتقدم) — جمهورية مصر العربية — أبريل ١٩٧٤ ، ص ١٤ ، ١٥ .

(٢) خطب واحاديث الرئيس أنور السادات ، من يوليو ١٩٧٢ ، الى ديسمبر ١٩٧٢ — الجزء الثالث — وزارة الثقافة والاعلام — هيئة الاستعلامات ، ص ١٦٤ — من : خطاب الرئيس أنور السادات،فى الذكرى الثانية لوفاة الزعيم الخالد جمال عبد الناصر — ٢٨ سبتمبر ١٩٧٢ .

(٣) ورقة أكتوبر (المرجع الأسبق) ، ص ١٩ .

العسكرية التى استدرجت اليها السياسة المصرية فى فترة سلفه ، ونتيجة لتخريب الاقتصاد المصرى لصالح القلة القريبة من السلطة ، والمتربعة عليها – كما سبق (١) .

وتوقفت المصانع أو كادت ، وانهارت الخدمات – كل الخدمات ، وساءت الحياة ، وضاقت بالمصريين المخلصين ، واصبحت مصر ، التى عاشت تاريخها الطويل كله والهجرات البشرية تتجه اليها من كل مكان.. يهرب منها خيرة أبنائها ، الى أى مكان ، هروبا مؤقتا يعودون بعد فترة منه ، أو هروبا دائما ، لا يعودون منه أبدا .

وقد لخص الرئيس أنور السادات هذا العبء الثقيل الذى تلقاه يوم تولى السلطة ، فى « احتلال اسرائيلى جاثم على القناة . أزمة اقتصادية تتفاقم كل يوم » . « توقف المشروعات . تمزق نفسى . توتر اجتماعى عام . مراكز قوى لا تفكر فى خضم هذه الأخطار الرهيبة ، الا ما يمكن لها سلطتها ، ويحكم قبضتها على مقدرات البلاد » (٢) .

وكان لابد لذلك كله أن ينعكس على التعليم ، فى فترة حكمه ، على نحو ما سنرى عند الحديث عن نظام التعليم المصرى .. اليوم .

---

(١) ارجع الى ص ٤٥٣ – ٤٥٦ من الكتاب .

(٢) خطاب الرئيس محمد أنور السادات ، فى افتتاح الدورة الأولى لمجلس الشعب الجديد – ١٩ من ذى القعدة ١٣٩٦ – ١١ من نوفمبر ١٩٧٦ – وزارة الاعلام – هيئة الاستعلامات ، ص ١١ ، ١٢ .

إدارة التعليم وتمويله فى مصر

لا يمكن الحديث عن ادارة التعليم فى مصر . دون الاحاطة بثلاثة ادارات رئيسية ، هى :

١ — ادارة التعليم المدنى ، دون العالى (١) .

٢ — ادارة التعليم المدنى العالى (٢) .

٣ — ادارة التعليم فى الأزهر (وزارة الأوقاف وشئون الأزهر) (٣) .

أما الكليات العسكرية ، فهى تابعة لوزارتى الحربية والداخلية ، وهناك مراكز للتدريب المهنى تابعة لوزارة الصناعة ، ولن نتعرض لها ولا لادارتها ، وانما سنكتفى بالحديث عن هذه الادارات التعليمية الرئيسية الثلاث ، ومن خلالها نلم بادارة التعليم فى مصر اليوم .

وأقدم الادارات الثلاثة هى ادارة التعليم فى الأزهر ، التى تركها محمد على جانبا ، يوم أنشأ نظامه التعليمى الحديث ، وأحدث هذه الادارات هى ادارة التعليم المدنى العالى ، التى أقيمت سنة ١٩٦١ ، بانشاء (وزارة التعليم العالى) ، ثم ضمت أجهزتها الى (وزارة التعليم) ، فى التعديل الوزارى الذى تم فى مارس ١٩٧٦ .

ولكن أكثر هذه الادارات اثارة للاهتمام ، هى الادارة الوسطى — ادارة التعليم المدنى دون الجامعى والعالى ، لأنها — فى تطورها — تعد صورة صادقة للحياة التعليمية الكدرة ، التى نمت وتطورت تطورا لا يعكس منطقا ، ولا يدل على وعى ، أو احساس وطنى .

وسوف نبدأ بالحديث عن هذه الادارة الوسطى للتعليم ، نتبعه بالحديث عن (وزارة التعليم العالى) ، ثم نختمه بالحديث عن (وزارة الأوقاف ، وشئون الأزهر) .

---

(١) وهى التى كانت تسمى (وزارة التربية والتعليم) ، قبل التعديل الوزارى الذى تم فى مارس ١٩٧٦ ، وضمت فيه وزارتا (التربية والتعليم) و (التعليم العالى) فى وزارة واحدة ، هى (وزارة التعليم) .
الا أن هذا الضم لم يستتبعه تغيير فى أجهزة وأدارات الوزارتين ، وانما كان هذا الضم مجرد اسناد الوزارتين الى وزير واحد .

(٢) هى (وزارة التعليم العالى) ، قبل التغيير الوزارى فى مارس ١٩٧٦ ، وأجهزتها باقية كما هى ، رغم الضم .

(٣) تشرف هذه الوزارة على التعليم العالى والتعليم دون العالى على السواء من قديم .

١ — وزارة التعليم والبحث العلمى

وهى المسئولة عن ادارة التعليم المدنى فى مصر اليوم . وقد بدأت هذه الادارة بسيطة ، تابعة (لديوان الجهادية) منذ انشائه سنة ١٨٢١ ، وظلت تابعة لهذا الديوان ، حتى أنشىء (ديوان المدارس) سنة ١٨٣٧ .

وقد أصاب هذا الديوان بعض ما أصاب نظام التعليم من قلاقل و ازدهار ، فقد أغلق فى عهد عباس ، ثم أعيد افتتاحه ، ثم أعيد إغلاقه فى عصر سعيد ، ثم افتتح ثانية فى عصر اسماعيل ، وفى عهده تغير اسمه الى (نظارة المعارف العمومية) ، بانشاء أول مجلس للنظار (الوزراء) فى مصر سنة ١٨٧٨ .

وفى اثناء الحرب العالمية الأولى (سنة ١٩١٥) ، تغير اسمها الى (وزارة المعارف العمومية) ، ثم تحولت — بعد الثورة — الى (وزارة التربية والتعليم) ، لتدل على تحول ارادته الثورة فى فلسفة الوزارة وأهدافها — على حد تعبيرها .

وقد كانت هذه الوزارة سببا اساسيا من أسباب فشل السياسة التعليمية المصرية ، ولذلك تعرضت مرات عديدة (للتجريح) العنيف ، فالخبير الانجليزى مستر مان ، يشير سنة ١٩٢٩ ، الى ان هذه الادارة التعليمية تؤدى « الى انحطاط القوة الحيوية فى نظام التعليم ، وتثبيط نمو القوة الذاتية وملكة الابتكار لدى المعلمين » ، ويرى أنه « لتشجيع الجمهور فى الأقاليم على التعاون الفعلى فى أمور التعليم ، يستحسن أن ينظر فى أقصى ما يتسنى للوزارة أن تتخلى عنه ، من سلطاتها الحالية ، الى نخبة من الهيئات المحلية » (١) .

كما يعزو أحمد نجيب الهلالى كل مشكلات التعليم الثانوى سنة ١٩٣٥ اليها ، فيرى أن « من خطأ الرأى أن يسارع الباحث الى القطع بأن علاج هذه الحال لا يكون الا فى المدرسة » . « وأساس العلة فى رأينا هو الادارة التعليمية ، هو فى طريقة الاشراف على المدارس ، هو بعبارة صريحة

---

(١) تقرير عن بعض نواحى التعليم فى مصر (مرجع سابق) ، ص ١١ ، ١٢ .

فى وزارة المعـــارف » ، « الهيئـــة المركزية المشرفة على التعليم » (١) .

ثم يرى طه حسين سنة ١٩٣٨ ، أن سر فساد هذه الادارة التعليمية المركزية ، هو أنها صارت جزءا من الحياة السياسية المصرية ، فصارت صورة سيئة لفسادها ، وصارت « بعيدة كل البعد عن أن تعرف لنفسها شخصية ممتازة » ، فهى « مرآة صافية ، أو قل مرآة كدرة ، للحياة السياسية فى مصر » (٢) .

ثم تأتى المذكرة بآراء مفتشى وزارة المعارف فى نفس العام ، فتلقى لنا نظرة موضوعية على هـذه الادارة المركزية ، وترى أنه « لا يجـوز تطبيق اللامركزية فى قطر بلغت فيه نسبة الأمية حوالى ٨٠٪ » ، كما أن « مصر تكاد تكون وحدة جغرافية متجانسة » ، وأهلها « لا ينزعون الى فكرة الاستقلال المحلى » (٣) .

ورغم ذلك ، تنصح المذكرة بتقسيم القطر الى ثمانى مناطق تعليمية ، وبهذه النصيحة أخذت الوزارة سنة ١٩٣٩ ، فأصدرت القرار الوزارى رقم ٥٠٢٨ لسنة ١٩٣٩ ، بانشاء ثمانى مناطق تعليمية ، زاد عددها الى ١١ منطقة سنة ١٩٥٠ ، ثم ٢٨ منطقة (مديرية للتربية والتعليم) حاليا .

واعتبرت هذه الخطوة سيرا فى طريق اللامركزية ، فتبعتها خطوات وخطوات ، وصلت بها الى وضعها الحالى ــ كما سنعرضه فيما يلى .

وقد كانت هذه الوزارة مسئولة عن أمور كثـيرة ، هى اليوم تابعـة لوزارات أخـرى ، فكانت قبـل الثـورة مسئولة عن دار الكتب والمتاحف (الثقافة) ، وعن الاذاعة (الاعلام) ، وعن دار الآثار (السياحة) ، وعن مجمـع اللغـة العربيـة ، بالاضافة الى مسئوليتها عن الجامعات والمعاهد العليا (التى ظلت حتى مارس ١٩٧٦ تابعة لوزارة التعليم العـــالى ، قبل أن تضم الوزارتان ثانية) .

وقد تطورت أجهزة وزارة التربية والتعليم كثيرا بعد الثورة ، بزيادة

---

(١) منهج التعليم الثانوى للبنين ، مصدرا بتقرير وزير المعـارف ، وبمذكرة تفسيرية ، لخطة الدراســة والمنهج ــ سبتمبر ١٩٣٥ ــ وزارة المعارف العمومية ــ المطبعة الأميرية ببولاق ــ ١٩٣٥ ، ص ٤٠٢ .

(٢) طـه حسين (مرجع سابق) ، ص ١٣٧ .

(٣) مذكرة بآراء مفتشى وزارة المعارف ، فى مشروع تعـديل الادارة المركزية للتعليم ــ مطبعة المعارف بشارع الفجالة بمصر ــ ١٩٣٨ ، ص٧ .

الأعباء الملقاة عليها ، مما استدعى اضطلاعها بالادارات ذات الطابع (التعليمى) فقط ، فى المدارس والجامعات ، ثم أنشئت (وزارة التعليم العالى) سنة ١٩٦١ ، لتكون مسئولة عن الجامعات والمعاهد العليا ، ولتكون (وزارة التربية والتعليم) مسئولة عن التعليم المدنى دون العالى وحده ، ثم ضمت الوزارتان معا فى مارس ١٩٧٦ تحت اسم (وزارة التعليم) ، دون أن يؤدى هذا الضم الى تغير فى أجهزة احداهما ، ثم أضيف البحث العلمى الى الوزارتين فى التعديل الوزارى الذى تم فى أكتوبر ١٩٧٧ ، فصارت الوزارة تسمى (وزارة التعليم والبحث العلمى) .

وسوف نركز حديثنا ونفصله عن ادارة التعليم المدنى دون العالى (وزارة التربية والتعليم سابقا) ، ثم نتحدث - بعده - عن ادارة التعليم المدنى العالى .

(أ) ادارة التعليم المدنى دون العالى :

ويمكن توضيح تنظيم وادارة التعليم المدنى دون العالى (وزارة التربية والتعليم قبل مارس ١٩٧٦) ، بالحديث عن مستويين منها ، هما : المستوى المركزى (أو القومى) ، والمستوى الاقليمى (أو المحلى) ، كما يرينا ذلك الشكل التوضيحى رقم (٩) .

١ - على المستوى المركزى (القومى) :

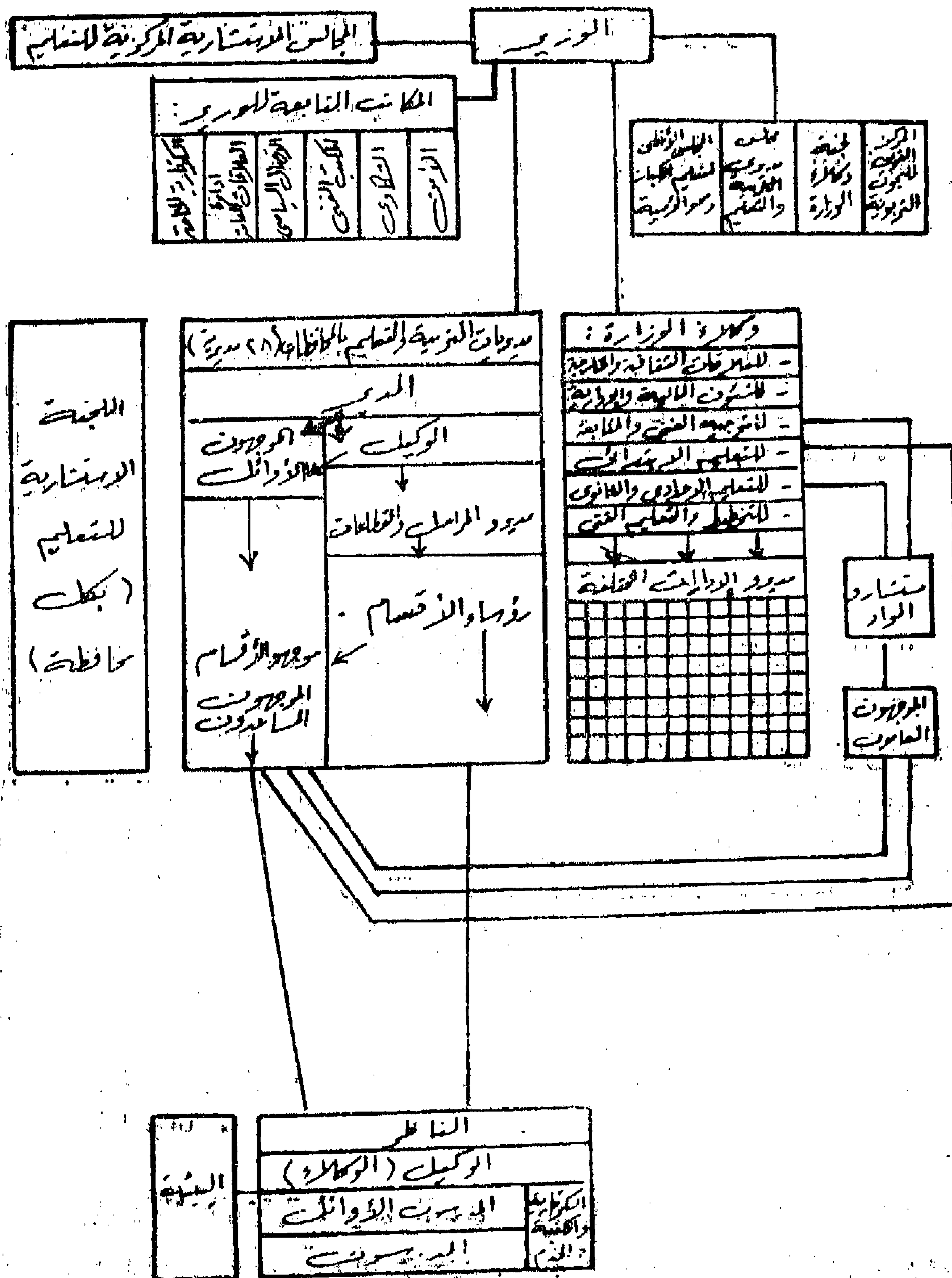
(١) وزير التعليم : وهو المسئول - سياسيا - عن تنفيذ خطة الدولة فى التعليم ، العالى ودون العالى ، أمام رئيس الجمهورية ومجلس الشعب .

وللوزير سلطات واسعة ، يكفلها له القانون ، فهو الذى يتولى رسم السياسة العامة للوزارة ، ويقوم بتنفيذها ، مستعينا فى ذلك بأجهزة الوزارة واداراتها المختلفة ، وبكبار العاملين فيها ، وبالمجالس المتخصصة والاستشارية فيها ، كالمركز القومى للبحوث التربوية ، والمجلس الأعلى لتعليم الكبار ومحو الأمية ، ومجلس مديرى التربية والتعليم (فى المحافظات) ، ولجنة وكلاء الوزارة . وبعض هذه المجالس - ويرأسها الوزير جميعا - تضم - الى جانب رجال التربية - أحيانا - مندوبين عن وزارات وهيئات أخرى ، كالجامعات ، والاتحاد الاشتراكى ، والطلبة أحيانا .

(٢) وكلاء الوزارة : وهم المستوى الثانى فى الهرم الادارى لوزارة التعليم ، وهم يعينون بقرار جمهورى ، بناء على اقتراح الوزير . وهم مسئولون عن مهام محددة داخل الوزارة ، كالتعليم الابتدائى ، أو التعليم

شكل توضيحي رقم (٩)

تنظيم وزارة التربية والتعليم في مصر



الاعدادى والثـــانوى ، أو التوجيــه الفنى والمتابعـة ، أو التخطيط ، أو الشـــئون المـالية والادارية ، الا أنهم ــ بحكم وظائفهم ــ أعضـــاء فى المجالس الاستشارية ، التى يرأسها الوزير ، والتى تقـــرر السـياسة التعليمية العامة (١) .

ولكل وكيل وزارة جهاز يتبعه فى الوزارة ، يختلف عن بقية الأجهزة التى تتبع غيره من الوكلاء ، حسب طبيعة العمــل المكلف به ، أو المسئول عنه . ويتكون هــذا الجهاز من عدة ادارات ، يرأس كلا منها مدير عام .

(٣) المديرون العــامون : وهم الذين يرأسون الادارات المختلفـة ، التابعة لوكيل ــ أو وكلاء ــ الوزارة ، فوكيــل الوزارة للتعليم الابتــدائى مثلا يشرف على عدة ادارات ، منها : الادارة العــامة للتربيـــة الرياضـــية والاجتماعية ، وادارة تنسيق المعلمين ، وادارة التربية الخاصة ، وادارة الصحافة المدرسية ، وادارة دور المعلمين والمعلمات ، وادارة تعليم الكبار ومحو الأمية ، وهكذا .

ويرأس كل ادارة من هذه الادارات مدير عام .

كما تنقسم كل ادارة من هـــذه الادارات الى ادارات ــ أو أقسام ــ أخرى ، أقل منها ، ولكنها لا تعنينا هنا .

ويمكن أن نميز هنا بين نوعين من المديرين العامين ، هما :

(أ) المديرون الاداريون بالوزارة : الذين يتولون وظـائف (ادارية) خالصــــة ، كالادارات التابعـة لوكالة الوزارة للتعليم الابتـــدائى ، التى سبق الحـديث عنها .

(ب) مستشارو المواد الدراسية : الذين يتــولون وظائف (فنيــة) خالصــة ، فى ديوان الوزارة ، تتعلق بعملية التعليم ذاتهـا ، من مناهج ومدرسين وطرق تدريس واشراف فنى وغيرها ، ممــا يضـــمن ســلامة التعليم . وقد كانوا من قبل يسمون (بعمداء التفتيش) ، أو (عمــداء المفتشين) . وهم يتبعون وكيــل الوزارة للتعليم الاعدادى والثانوى ، ووكيل الوزارة للتوجيه الفنى والمتابعــة (حسب المواد الدراسية التى يشرفون عليها) ، والادارة العامة للبحوث الفنية .

---

(١) لم نشر هنا الى تنظيمات خاصة بالتعليم الجامعى والعـــالى ، وانمــا اقتصرنا على التعليم دون الجــامعى وحده ، لأن للتعليم الجامعى والعالى تنظيماته وادارته الخاصة ، التى سوف نشير اليها فيما بعد .

ولما كانت وظائفهم فنية بالدرجة الأولى ، فانهم يشتركون فى لجان بحث المناهج والكتب ، ويعملون على تطوير المناهج بصفة مستمرة ، ويستعينون فى سبيل ذلك بكل من يرون الاستعانة بهم ، من أساتذة الجامعات ، ورجال التربية ، كما ينتقلون الى المدارس ، ومديريات التربية والتعليم ، للاتصال بالعاملين على الطبيعة ، من المدرسين والمفتشين ، والوقوف على المشاكل الفنية التى تواجههم ، والعمل على تذليلها .

ويتبع مستشارى المواد الدراسية اداريا : **الموجهون العامون** ، الذين يعتبرون عيونا لمستشارى المواد على الواقع التعليمى فى مواد تخصصهم ، فهم الذين يزورون المدارس ومديريات التربية والتعليم ، ويكتبون تقارير عما يرونه لمستشارى المواد ، تتم فى ضوئها دراسة المشكلات الفنية ، التى تعترض طريق المدرسين والمدارس .

أى أن عمل الموجهين العامين يتعلق بالواقع ، بينما يتعلق عمل مستشارى المواد بالمسائل الأكاديمية الخالصة .

٤ — **مديرو التربية والتعليم بالمحافظات :** وسوف يأتى الحديث عنهم ، عند حديثنا للمستوى الثانى (الأقليمى أو المحلى) .

٢ — على المستوى الاقليمى (المحلى) :

وترتبط (مديرية التربية والتعليم) بكل محافظة ، بالوزارة المركزية من جانب (عن طريق مجلس مديرى التربية والتعليم ، الذى يرأسه الوزير) ، وبأجهزة الحكم المحلى من جانب آخر (عن طريق مجلس المحافظة) ، وبالأجهزة الشعبية فى المحافظة من جانب ثالث .

و (مديرية التربية والتعليم) بوضعها الحالى ، صورة مصغرة لوزارة التربية والتعليم على المستوى المركزى أو القومى ، بكل علاقاتها وتفاعلاتها (١) ، وهى نتيجة من نتائج قانون الادارة المحلية الصادر سنة ١٩٦٠ ، والذى يقسم الجمهورية الى ٢٥ محافظة ، يدير كلا منها محافظ ، يصدر بتعيينه قرار من رئيس الجمهورية ، وله صلاحياته فى محافظته ، من حيث تنفيذ القوانين والتشريعات ، وتنفيذ قرارات مجلس المحافظة ، وانشاء وادارة المرافق والأعمال ذات الطابع المحلى .

---

(١) ونحن نقصد هنا ادارة التعليم المدنى دون الجامعى والعالى ، فى القاهرة ، وهى أحد شقين ، تقوم عليهما (وزارة التعليم) الحالية — كما سبق .

ثم تنقسم كل محافظة اداريا الى مدن وقرى ، لكل منها مجلس ، يقوم بمهام يحددها له القانون .

ويشكل مجلس المحافظة من المحافظ (رئيسا) ، وأعضاء مجلس المحافظة ، الذين ينقسمون الى نوعين : أعضاء معينون بحكم وظائفهم ، وهم مديرو الوزارات الحكومية فى المحافظة ، كمدير الزراعة ، ومدير التربية والتعليم ، ومدير الصحة ، ومدير الأمن . وغيرهم — وأعضاء منتخبون ، يمثلون لجنة الاتحاد الاشتراكى بالمحافظة والمجلس المحلى بها .

وتقوم مديرية التربية والتعليم بتنفيذ السياسة التعليمية التى تحددها وزارة التربية والتعليم ، وبتنفيذ المناهج الدراسية التى تقررها الوزارة ، وتنظيم العطلات التى تقررها الوزارة ، بما يلائم الظروف المحلية ، كما تقوم بالاشراف على التعليم الثانوى ودور المعلمين ، وعلى المدارس الأخرى فى المدن والقرى ، التى ليست بها مجالس .

والتقسيم الادارى للبلاد على هذا النحو ليس جديدا ، فهو يعود الى العصر التركى ، الذى قسم البلاد الى ١٦ اقليما ، ولما جاء محمد على الى الحكم ، غير هذا التقسيم ، وجعل من مصر سبع مديريات (٤ فى الوجه البحرى ، و ٣ فى الوجه القبلى) وخمس محافظات فى المدن الكبرى (١) .

وظل عدد هذه الوحدات الادارية ، عبر تاريخ مصر الحديث ، يزيد مرة ، وينقص أخرى ، حتى صدر القانون الأخير للادارة المحلية ، رقم ٧٥ لسنة ١٩٧١ ، الذى صدر فى ٣ ديسمبر سنة ١٩٧١ . مع مجموعة قوانين اعادة تنظيم الدولة .

وبدأت مجالس المديريات هذه تدخل فى تاريخ التربية والتعليم فى مصر ، منذ سنة ١٨٨٠ ، حيث لفت (قومسيون تنظيم المعارف) النظر اليها ، وقرر أن « الحاجة ماسة الى أن يساهم الأهالى مساهمة فعالة ، فى انشاء وصيانة مدارس التعليم الابتدائى ، التى ستنشأ فى بلادهم ، ويفيدون منها فائدة مباشرة ، هذا الى أنه » « سيكون اهتمام الأهالى بالمدارس التى يساهمون فى الصرف عليها ، أعظم من اهتمامهم بالمدارس الأميرية الصرفة » (٢) . وفى العقد الأول من القرن العشرين(سنة١٩٠٩) ،

---

(١) عبد الرحمن الرافعى بك : عصر محمد على — الطبعة الثالثة — مكتبة النهضة المصرية — ١٩٥١ ، ص ٦١٨ ، ٦١٩ .

(٢) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى مصر ، من نهاية حكم محمد على ، الى أوائل حكم توفيق (١٨٤٨ — ١٨٨٢) — الجزء الثالث — ملحقات بأهم الوثائق واللوائح التعليمية ، ومراجع البحث — وزارة المعارف العمومية — ١٩٤٥ ، ص ٢٠١ .

تولت هـذه المجـالس بالفعـل « بعض المسئوليات التعليمية » ، حيث « أصبحت لهذه المجالس سلطة الاشراف الادارى على بعض المدارس ، الخاصة بالتعليم بالمرحلة الأولى ، وخاصة التعليم فى الكتاتيب ، ثم خولت فرض ضرائب محلية ، بدأت بنسـبة ٥٪ ، ثم زيدت الى ١٠٪ ، وأجيز انفاق الضريبة كلها فى الخدمات التعليمية » (١) .

ولقد قامت مجالس المديريات ، بامكانياتها المحدودة ، بدور لا ينكر فى الحركة التعليمية فى مصر الحديثة ، خاصة فى المرحلة الأولى ، حتى أن عدد المدارس الأولية التابعة لها ، بلغ ٣٥١٥ مدرسة سنة ١٩٤٧ ، بينما لم يزد عدد المدارس الأوليـة التابعة لوزارة المعـارف — بكل امكانياتها الواسعة — عن ٧٤٨ مدرسة ، مضافا اليها ٢٩١ مدرسة نموذجية (٢) .

غير أن تطورات الأمور فى مصر بعد الحرب العالمية الثانية ، خاصـة مع مطلع النصف الثـانى من القـرن العشرين ، كما رأيناها فى المقـدمة التاريخية لهـذا الفصل (٣) — قد أدت الى نقـل اختصاصات مجالس المديريات ، المتعلقة بشئون التعليم ، الى وزارة المعارف العمومية ، بموجب القانون رقم ١٠٨ لسنة ١٩٥٠ ، ثم تقـرر فى سنة ١٩٥١ أن يدرج كل مجلس مديرية فى ميزانيته السنوية ، مبلغـا يعـادل ٦٦٪ من ضرائب الأطيان ، و ١٪ من ضرائب المجـالس البلدية ، ثم عدلت هـذه النسبة الأخيرة الى ١٠٪ ، بعد الثورة ، بموجب القانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ — وأن تدفع « المبـالغ المتجمعة من ذلك ، والمبـالغ التى تخصص للتعليم الابتدائى ، من ميزانيات مجالس المديريات ، الى مؤسسة أبنية التعليم ، لتتولى انفاقها على الانشاءات الجديدة » (٤) .

وواضح من هذا التطور ، أن دور مجالس المديريات ، كان تخفيف العبء المـالى عن وزارة المعارف العمومية — ثم وزارة التربية والتعليم — بالدرجة الأولى .

ولتخفيف العبء الادارى ، ظهرت المناطق التعليمية سنة ١٩٣٩ ،

---

(١) علاقة التعليم فى المرحلة الأولى بالحكم المحلى (مرجع سابق) ، ص ١ ، ٢ .

(٢) أبو خلدون ساطع الحصرى : حولية الثقافة العربية — السنة الأولى (مرجع سابق) ، ص ٤١٤ ، ٤١٥ .

(٣) ارجع الى ص ٤٣٩ وما بعدها من الكتاب .

(٤) علاقة التعليم فى المرحلة الأولى بالحكم المحلى (مرجع سابق) ، ص ٦ .

كأثر من آثار مذكرة مفتشى وزارة المعارف سنة ١٩٣٨ ، التى أشرنا اليها عند حديثنا عن ادارة التعليم على المستوى المركزى أو القومى (١) .

غير أنه ثبت بالتجربة ، أن خلق هـذه المناطق ، قد زاد من العبء الإدارى ، ولم يخفف منه ، ومن ثم كانت تجربة منطقة الجيزة التعليمية سنة ١٩٥٤ ، حيث أعطيت المنطقة سلطات واسعة للتصرف فى شئونها ، دون الرجوع الى الوزارة ، وبنجاح المنطقة فى تسيير شـئونها ، ونجاح التجربة — بالتالى — صدر القرار الوزارى رقم ٤٥٩ لسنة ١٩٥٥ ، بشأن تنظيم المديريات التعليمية ، الذى كان بمثابة (ثورة) فى الفلسفة الادارية بالوزارة ، حتى أطلق عليه اسم (دستور الوزارة) ، كما صـدر القـرار الوزارى رقم ٤٦٠ لسنة ١٩٥٥ ، بشأن تنظيم أجهزة الوزارة والمديريات التعليمية ، وتحديد العلاقات بينهما ، فى ضوء القرار الأول (رقم٤٥٩).

ثم كانت الطفرة التالية فى ادارة التعليم فى مصر ، هى قانون الادارة المحلية سنة ١٩٦٠ ، والتعديلات التىادخلت عليه ، فىسنتى١٩٦١و١٩٦٢، ثم التعـديلات الأخـيرة سنة ١٩٧١ (مع مجمـوعة قوانين اعادة تنظيم الدولة) — وأخيرا صدور قانون الحـكم المحلى رقم ٧٢ لسنة ١٩٧٥ ، الذى كان أكثر اتجاها نحو اللامركزية ودعم الحكم المحلى .

وبموجب هذا القانون ، صارت المناطق (مديريات التربيةوالتعليم) « مسئولة عن نقل وترقية المدرسين ، وهى من المهام التى كانت تقوم بها الوزارة المركزية » (٢) ، كما أصبحت مسئولة عن أمور أخرى كثـيرة ، سـوف نشـير اليها ،كما صـارت مجالس المدن مسـئولة عن التعليم الاعدادى ، والثانوى **الفنى ، والثانوى العام ، والمدارس** الابتدائيـة ، فى جهاتها (٣) .

وقد بدأت السلطات المحلية (مديريات التربية والتعليم) ، منذ السنة الأولى لصدور قانون الادارة المحلية سـنة ١٩٦٠ ، تمـارس مسئولياتها ، فقد عهد اليها القرار الجمهورى رقم ١١٨٨ لسنة ١٩٦٠ ، بوضـع الميزانيات الخاصة بها ، كما عهد بـ « تنفيذ مشروعات المبـانى المدرسية ، بمشروع السنوات الخمس ، الى وزارة التربيـة والتعليم ،

(١) أرجع الى ص ٤٦٥ ، ٤٦٦ من الكتاب .

(2) Education in the United Arab Republic ; Documentation Centre for Education, Cairo (United Arab Republic, Ministry of Education), 1962, p. 1.

(3) **Ibid.**, p. 3

بالاشتراك مع المجالس المحلية » (١) ، توفيراً للوقت والمال ، على أن تشرف السلطات المحلية على التنفيذ ، حتى تتاح للأهالى فرصة الاشتراك فى مشروعات المبانى .

وقد أعطت الدولة المحافظين ، سلطات رئيس الجمهورية فى محافظاتهم ، وأعطت لهم حق ممارسة هذا الحق ، مع أول يناير ١٩٧٩ ، وبذلك أعطى مدير التربية والتعليم فى المحافظة سلطات وزير التربية والتعليم فى محافظته .

ثم تبع ذلك ، صدور القرار الوزارى رقم (٧٦) بتاريخ ١٩٧٩/٤/١٧ ، (بشأن انشاء مدارس تجريبية ملحقة بكليات التربية) ، الذى تنص مادته الرابعة على أن « يشكل بكل محافظة تنشأ بها مدارس تجريبية — طبقا للقواعد الواردة بهذا القرار — مجلس للمدارس التجريبية على النحو الآتى :

— عميد كلية التربية بالمحافظة (رئيسا) .

— مدير التربية والتعليم بالمحافظة (أو الادارة التعليمية) .

— وكيل مديرية التربية والتعليم للتعليم العام .

— اثنين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية ، يختارهما عميد الكلية » (٢) ... الخ .

كما تنص المادة الثامنة من هذا القرار ، على أنه « يجوز تشكيل مجلس أعلى للمدارس التجريبية على مستوى الوزارة ، ويصدر بتشكيل هذا المجلس ، وتحديد اختصاصاته ، قرار من الوزير » (٣) .

ومعنى ذلك أن النية تتجه الى تحقيق لون من ألوان الربط بين كليات التربية — وأساتذتها — وادارة التعليم على المستوى الاقليمى

---

(١) دراسات احصائية ، عن مبانى المدارس الرسمية ، والخاصة المعانة — وزارة التربية والتعليم — ادارة الاحصاء — الاحصاءات الادارية — أغسطس ١٩٦١ ، ص ١ — من تقديم البحث .

(٢) قرار وزارى رقم (٧٦) بتاريخ ١٩٧٩/٤/١٧ ، بشأن انشاء مدارس تجريبية ملحقة بكليات التربية (المادة الرابعة) .

(٣) قرار وزارى رقم (٧٦) (المرجع السابق) (المادة الثامنة) .

أو المحلى ، كما تم الربط — من قبل — بين هذه الادارة ، والشعب فى كل محافظة .

ويلقى على مديريات التربية والتعليم ، بموجب القانون رقم ٥٧ لسنة ١٩٧١ ، ما ألقاه عليها القانون رقم ١٢٤ لسنة ١٩٦٠ ، من مسئولية ادارة التعليم محليا ، بما يتفق مع المخطط القومى العام ، كما يلقى عليها — فى مجال التعليم غير المباشر — مسئولية تعميم دور الكتب والمتاحف ومراكز الثقافة الشعبية ، والتربية الأساسية ، وتشجيع التربية الرياضية ، وتيسير التدريب العسكرى (١) .

وتتدرج ادارة التعليم على المستوى الاقليمى — أو المحلى — فى مصر ، على النحو التالى ، كما يرينا ذلك الشكل التوضيحى رقم (١٠) :

١ — **مدير التربية والتعليم** : هو يمثل وزير التربية والتعليم فى المحافظة ، وهو فى عمله يتصل بالوزارة المركزية من جانب ، وبالمحافظ من جانب آخر ، وبالمجالس المحلية والشعبية فى المحافظة من جانب ثالث .

ولا ينفرد مدير التربية والتعليم بالأمور المتعلقة بالتعليم — دون الجامعى — وحده ، بل تشترك معه فيه هيئات متعددة ، منها : المجلس الاستشارى (كهيئة فنية) — والمجلس التنفيذى ، الذى يضم مديرى الوزارات الحكومية المختلفة بالمحافظة ، لتنسيق التربية والتعليم مع بقية الخدمات الحكومية التى تقدمها المحافظة ، كالصحة والزراعة والداخلية والشئون الاجتماعية والشئون البلدية والأشغال والمواصلات — والمجلس الشعبى ، الذى يضم أعضاء منتخبين ، يمثلون لجنة الاتحاد الاشتراكى بالمحافظة ، والذى يعتبر برلمان المحافظة (كهيئة شعبية) ، وكذلك لجنة الحكم المحلى بها .

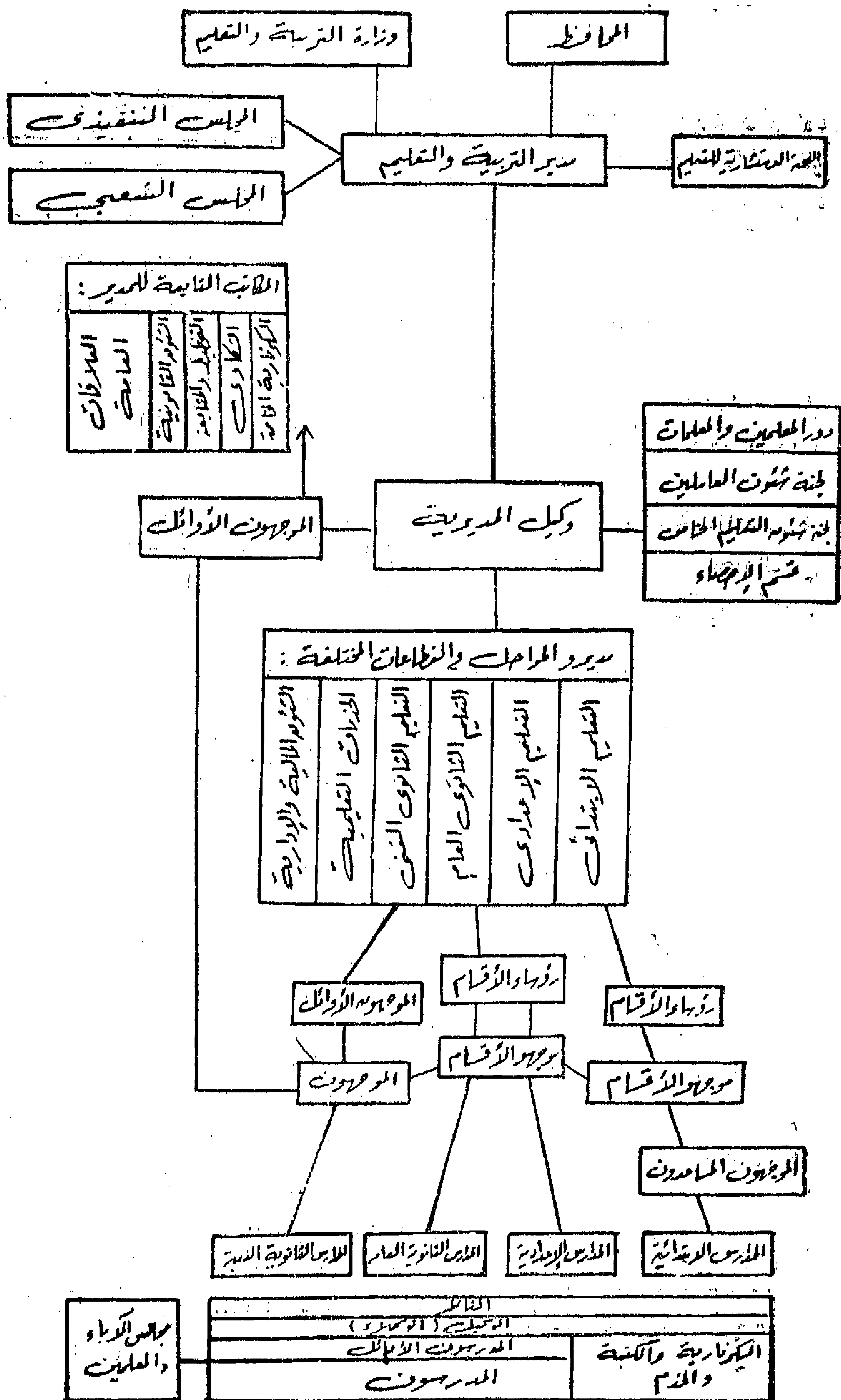
ويعتبر ضم المجلس الشعبى الى مجلس المحافظة ، من مستحدثات القانون رقم ٥٧ لسنة ١٩٧١ ، كما يعتبر اسم (المجلس التنفيذى) وهو الاسم الذى اطلقه ذلك القانون على (مجلس المحافظة) فى قانون ١٩٦٠

---

(١) قرار رئيس الجمهورية العربية المتحدة ، بالقانون رقم ١٢٤ لسنة ١٩٦٠ ، باصدار قانون نظام الادارة المحلية ، ومعه لائحته التنفيذية — الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية — القاهرة — ١٩٦٠ — المادة (١٩) .

شكل توضيحي رقم (١٠)

إدارة التعليم على المستوى الإقليمي (الحالي) في مصر



للإدارة المحلية (١) .

ويضم (المجلس الشعبي) أعضاء من لجـان الاتحاد الاشتراكي والشباب ، وممثلات للنشاط النسائي في المراكز والأقسام ، ويصدر بتشكيله قرار من رئيس الجمهورية ، وله سلطة الرقابة على الهيئات التنفيذية ، ومحاسبتها ، وكذلك اقتراح السياسات واتخاذ القرارات والتوصيات الخاصة بالأمور ذات الطابع المحلي ، ومن بينها التعليم .

أما (المجلس التنفيذي) ، فيرأسه المحافظ ، وهو يضم الأعضاء المعينين بحكم وظائفهم ، ويصـدر بتشكيله قرار من رئيس الوزراء . وهو يعتبر مسئولا أمام (المجلس الشعبي) عن اتخاذ الاجراءات اللازمة لوضع قراراته موضع التنفيذ .

وأما (المجلس الاستشاري) ، فهو برئاسة المحافظ ، ونيابة مدير التربية والتعليم ، وعضوية أمين الاتحاد الاشتراكي ، والمديرين المساعدين للتعليم الابتدائي والاعدادي والثانوي ، وممثلي مجالس الآباء ، وهـو يختص بابداء الرأي في كل ما يتعلق بالسياسة التعليمية في المحافظة .

٢ — **وكيل المديرية** : وهـو المسئول عن جميع الأعمـال التنفيذية بالمديرية ، وهو ينوب عن المدير عند غيابه ، كما يشرف مباشرة على دور المعلمين والمعلمـات وادارة الاحصـاء ، ويرأس شئون التعليم الخاص ، وشئون العاملين ، ويشرف على عمل مديري المراحل التعليمية المختلفة ، وعلى مديري القطاعات المختلفة بالمديرية ، وعلى مختلف ألوان النشاط التعليمي التي تقوم بها المديرية .

٣ — **مديرو المراحل والقطاعات المختلفة** : حيث يشرف على كل مرحلة من مراحل التعليم ، مدير مسئول ، فهناك مدير مسئول عن التعليم الابتدائي ، وآخـر عن التعليم الاعدادي ، والثانوي العـام ، والثانوي الفني ، كما يشرف على الخدمات مدير ، ويشرف مدير آخر على الشئون المـالية والادارية ، وهكذا .

ويشرف مديرو المراحل التعليمية ، على تنفيـذ أهـداف الوزارة

---

(١) قرار رئيس الجمهورية ، بالقانون رقم ٥٧ لسنة ١٩٧١ ، بشأن الحكم المحلي — الهيئـة العـامة لشئون المطـابع الأميرية — ١٩٧١ — المـادة (١) .

وفلسفة التعليم ، فى مدارس تلك المرحلة ، وكذلك على تنفيذ سياسة القبول بها ، وكذلك على الامتحانات ، وعلى حل مشكلات المدرسين والطلاب بها ، كما يقومون بالاشراف الادارى على الموجهين ، وابلاغ ذلك كله الى الادارة العامة للمرحلة بالوزارة ، هذا بالاضافة الى كتابة تقارير عن المبانى والوان النشاط المختلفة ، فى المدارس التابعة للمرحلة التى يشرف عليها المدير .

ويتبع وكيل المديرية مباشرة : **الموجهون الأوائل** بجميع المراحل ، فيما عدا التعليم الثانوى الفنى ، وهم يشرفون فنيا على سير العمل ، وعلى تنفيذ المناهج ، وتوجيه موجهى المواد ، الذين يقومون بالتفتيش على المدرسين ، واعداد برامج التدريب اللازمة لهم ، وما الى ذلك من وظائف (فنية) ، بالاضافة الى تفتيشهم على المدرسة ذاتها ، وعلى التلاميذ .

أما فيما يتصل بالثانوى الفنى ، فان للمواد الثقافية به موجهيها وموجهيها الأوائل ، الذين يتبعون وكيل المديرية ، أما المواد الفنية ، فلها موجهوها الأوائل وموجهوها ، الذين يتبعون مدير التعليم الفنى .

٤ ـ **رؤساء الأقسام** : الذين يشرفون على تفاتيش الأقسام ، حيث يعين رئيس قسم لكل ستة من موجهى الأقسام فى التعليم الابتدائى (يعين موجه لكل مائة فصل فى المدن ، ولكل سبعين فصلا فى القرى ، وموجهون للمواد بواقع موجهين أثنين للغة العربية ، واثنين آخرين للرياضيات ، وموجه واحد لكل مادة أخرى) .

وفى التعليمين الاعدادى والثانوى ، يعين رئيس قسم لكل مرحلة ، اذا زاد عدد المدارس عن عشرين مدرسة ، ورئيس قسم للمرحلتين معا ، اذا قل عدد المدارس عن ذلك .

ومهمة رئيس القسم ، هى الاشراف على تنفيذ السياسة العامة المرسومة ، والاشراف على تنفيذ المناهج والخطط ، والوان النشاط المختلفة .

ويتبع رؤساء الأقسام ــ اداريا ــ عدد من **الموجهين** ، **والموجهين المساعدين** (فى المرحلة الابتدائية) كما سبق ــ أما فنيا ، فانهم يتبعون الموجهين الأوائل ، ووكيل المديرية (فى حالة الاعدادى والثانوى العام والمواد الثقافية بالثانوى الفنى) ، أو مدير التعليم الفنى (فى حالة التعليم الثانوى الفنى) .

٥ — نظار المدارس : وهم الذين يشرفون — اداريا — بصورة عملية — على تنفيذ السياسة التعليمية العامة فى المدرسة — الابتدائية أو الاعدادية أو الثانوية العامة أو الفنية — وعلى سير العمل بها ، ووظائفهم متنوعة ومتعددة ، فنية وادارية ، بالاضافة الى اشرافهم على مجالس الآباء والمعلمين ، وعلى تحقيق صلة المدرسة بالبيئة ، وغيرها .

وتتدرج ادارة المدرسة ، من الناظر — رئيسا — الى الوكيل (أو الوكلاء) ، ثم المدرسين الأوائل ، حتى تصل فى النهاية الى المدرس .

وبجانب هذا التدرج ، نجد تدرجا آخر اداريا ، يتمثل فى سكرتير المدرسة ، ومدير المخازن ، والكتبة والخدم . وكل هؤلاء فى خدمة ادارة المدرسة ومدرسيها وتلاميذها ، وهم عنصر مكمل للمدرسين فى العملية التعليمية .

(ب) ادارة التعليم المدنى العالى :

بدأت ادارة التعليم العالى جزءا من ادارة التعليم العام فى مطلع النهضة المصرية الحديثة ، فكانت (المدارس الخصوصية) أو الكليات الجامعية فيما بعد ، تابعة (لديوان الجهادية) ، ثم (لنظارة المعارف) ، ثم (لوزارة المعارف العمومية) ، ثم (لوزارة التربية والتعليم) — قبل أن تنشأ لها وزارة خاصة بها ، هى (وزارة التعليم العالى) ، سنة ١٩٦١ ، التى الغيت فى التعديل الوزارى الذى تم فى مارس ١٩٧٦ ، وضمت وزارتا (التربية والتعليم) و (التعليم العالى) ، فى وزارة واحدة سميت (وزارة التعليم) كما سبق .

وتتمتع الجامعات باستقلال تام فى ادارة شئونها ، وقد منح رؤساؤها سلطات الوزير ، ماليا واداريا ، للحرية فى ادارة شئون جامعاتهم ، من خلال (مجلس الجامعة) فى كل جامعة ، وهو يضم عمداء الكليات التابعة لكل جامعة .

كذلك تتمتع الكليات الجامعية بحرية تامة فى ادارة شئونها ، فى حدود ما يتفق عليه فى مجلس الجامعة التابعة لها الكلية .

٢ ـ وزارة الأوقاف وشئون الأزهر

وهى وريثة نظام التعليم القديم ـ العريق ـ كله ، بما ورثته عن العثمانيين من أزهر ومساجد جامعة وكتاتيب ، كانت تمثل كلها نظام التعليم القديم .

وكان أول من نبه الاذهان الى اصلاح نظام التعليم القديم ، هو الشيخ محمد عبده (١٨٤٩ ـ ١٩٠٥ م) ، الذى وضع فى العقد الاخير من القرن التاسع عشر (سنة ١٨٩٦) « لائحتين فى اصلاح التعليم الدينى فى مدارس المملكة العثمانية ، رفع احداهما الى شيخ الاسلام فى الآستانة ، ورفع الاخرى الى والى بيروت ، تتضمن اصلاح سورية ، واصلاح برامج التعليم الدينى ، والعناية به » [١] .

وكان هدف الشيخ الامام من هذا الاصلاح جزءا من هدفه الأكبر ، الذى جند نفسه له طول حياته ، متاثرا فيه باستاذه جمال الدين الأفغانى (١٨٣٩ ـ ١٨٩٧ م) ، وهو الاصلاح الدينى ، وفهم الاسلام فهما صحيحا ، يعود فيه المسلمون الى كتاب الله ، ينظرون اليه نظرة (عصرية) ، ليجدوا فيه شفاء لنفوسهم ، وحلا لمشكلات دينهم ودنياهم [٢] .

فهو هدف يقوم على نفس الفلسفة التى أقام عليها مارتن لوثر (١٤٨٣ ـ ١٥٤٠) حركته الاصلاحية فى أوربا سنة ١٥١٥ .

ولكن هذا الهدف الاسمى . مات بموت الامام ، وعادت النظرة الى التعليم القديم ، تتخذ طابعا (شكليا) ، كذلك الطابع الذى ميز الاصلاح الذى اتجه اليه قبله ، ففى سنة ١٨٧٢ ، صدر ـ فى عهد الشيخ محمد المهدى العباسى ـ أول قانون ينظمه تنظيما حديثا بتحديد مقررات للطلاب ، وتنظيم امتحانات ، وترتيب الناجحين [٣] ، وما الى ذلك من الأمور (الشكلية) ، التى تنفع عند (الوظيفة) ، ولكنها لا تمس جوهر العملية التعليمية ، ولا روح التعليم .

وقد توالت هذه القوانين ، التى تنظم الدراسة به على هذا النحو (الشكلى)، مثل قانون سنة ١٩١١ ، ثم قانون سنة ١٩٣٠ ، الذى قسم الأزهر الى ثلاثة

---

(١) حايم سبيداروس : « الشيخ محمد عبده » ـ الرائد ـ مجلة المعلمين ـ السنة السابعة ـ العدد الثانى ـ ديسمبر ١٩٦١ ، ص ١٩ .

(٢) عبد الرحمن الرافعى بك : عصر اسماعيل ـ الجزء الأول ـ الطبعة الثانية ـ مكتبة النهضة المصرية ـ ١٩٤٨ ، ص ٢٠٤ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٢٠٣ .

مراحل (كالتعليم الحديث) ، هى : الابتدائية والثانوية والتعليم العالى ، ثم صدر سنة ١٩٣٦ ، قانون آخر ينظمه (وهو القانون رقم ٢٦ لسنة ١٩٣٦) ، أو يدعم تنظيمه السابق سنة ١٩٣٠ بتعبير أصح .

وواضح أن هذه الاصلاحات كلها ، التى أدخلت على التعليم بالأزهر ، قبل الامام وبعده ، « لم تنبعث من داخل الازهر ، ولم تقم على أساس تطور حقيقى فى ثقافته وتفكيره ، فقد عنيت أكثر ما عنيت بالنظم والاوضاع ، وأدت الى ما يؤدى اليه كل نظام مفروض من الخارج » (١) .

وكان آخر تعديل أدخل على نظام التعليم بالأزهر ، هو ذلك الذى أدخل عليه بموجب القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١ ، بهدف أن يجعل منه « نظاما قديما ، وعصريا فى الوقت نفسه ، قادرا على أداء وظيفته المزدوجة ، فى ميدان الدراسات الدينية الاسلامية ، وفى ميدان العلوم الحديثة » (٢) .

كما عدل نظام الدراسة الابتدائية والثانوية به ، « بحيث يتهيأ فيها الطلاب ، الى جانب دراساتهم الدينية والعربية ، للحصول على الشهادات الاعدادية والثانوية ، بأنواعها المختلفة ، لتتكافأ فرصهم مع فرص غيرهم من التلاميذ فى مدارس الدولة » (٣) .

وادارة التعليم فى الازهر اليوم قريبة فى تنظيمها من ادارته فى وزارة التعليم .

ويرى الدكتور أحمد حسن عبيد ، أنه « كانت التربية التقليدية ، فيما قبل هى السائدة ، وكانت تكتسب من سمتها الدينية كل مقومات احترامها . وكان علماء الازهر يعتبرون قادة الشعب وممثليه » ، « وبعد انشاء نظام تعليمى حديث تم تتويجه بانشاء أول وزارة للتربية فى مصر عام ١٨٣٧ ، بدأ مركز الأزهر والأزهريين يتأثر . فمعاهد التعليم الجديدة بدأت تعلم مواد جديدة ، وبدأت كذلك تعد طلابها للعمل فى مجتمع جديد ، ذى مسحة تتصل بالحضارة المعاصرة،

---

(١) اسماعيل محمود القبانى : دراسات فى تنظيم التعليم بمصر (مرجع سابق) ، ص ١٥٢ .

(2) Education in the United Arab Republic, 1962, O.P. Cit., p. 20.

(٣) تقرير عن تطور التربية والتعليم ، فى الجمهورية العربية المتحدة ، فى العام الدراسى ١٩٦١/١٩٦٢ ـ مركز الوثائق والبحوث التربوية (الجمهورية العربية المتحدة ـ وزارة التربية والتعليم المركزية) ، ص ١١ .

وتخرج أناسا احتلوا وظائف ذات جاه وسطوة » ٠ « وأمام سطوة هؤلاء الخريجين ونفوذهم ، وأمام قيادتهم الممتدة الى مختلف ميادين الحياة ، انحسر دور الأزهر ، وصار أكثر ما يسمعه المرء من أبنائه عن مكانته ، أمرا يصف ماكان ولا يتصل بما هو كائن » (١) ٠

فمكانة الازهر لن تعود اليه الا اذا أعيد تشكيله وتشكيل معاهده وبرامجه وادارته ، بحيث تتفق مع الرسالة التى من أجلها انشىء ، وبحيث تكون له ـ كما كان دوما ـ وظيفة يقوم بها فى حياة هذه الأمة ـ وبدون ذلك سيظل الأزهر يتضاءل ، مهما أدخلت عليه من تحسينات وتعديلات ٠٠ لانها تعديلات وتحسينات ، تمسه من الخارج فقط ، مما يساعد فى اظهار وضعه القلق ، لا فى علاج الخلل الذى أصابه ـ فى العصر الحديث ٠

الدور الشعبى فى ادارة التعليم

كان التعليم قبل محمد على تعليما (شعبيا) ، كما سبق ، بمعنى أن مسئوليته كانت مسئولية شعبية ، لا تتدخل الحكومة فيه ولا فى شئونه ٠ وبعد انشاء نظام التعليم الحديث فى مصر ، ظهرت المسئولية الحكومية عن التعليم (الحديث) ، بينما ظل التعليم القديم كما هو ـ مسئولية شعبية ٠

وعندما ارتفعت الأصوات ـ فى عصر اسماعيل ـ منادية باصلاح التعليم القديم ، ممثلا فى الكتاتيب ، بدأ التفكير يتجه الى الشعب ليشارك فى الاصلاح التعليمى ـ بالمال أولا ٠

وكان (قومسيون تنظيم المعارف) سنة ١٨٨٠ ، أول من التفت الى اشتراك الشعب فى ادارة التعليم ، فقد جعل « لعمد البلاد وأعيانها حقا فى الشهادة للمؤدبين ، وحضور امتحان التلامذة ، والنظر فى ايرادات ومصروفات المدارس القائمة فى بلادهم »(٢) ، كما اقترح « انشاء مجالس ، تسمى (المجالس المكتبية) فى كل محافظة ومديرية ، توكل اليها ادارة التعليم فى دائرتها ، كما اقترح فرض ضرائب محلية ، تخصص للتعليم ، وتوضع تحت تصرف هذه

---

(١) دكتور أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى ، وبنية السياسة التربوية (مرجع سابق) ، ص ٧٩ ، ٨٠ ٠

(٢) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى مصر ـ الجزء الثانى (مرجع سابق) ، ص ٣٣٦ ، ٣٣٧ ٠

المجالس » (١) ، واقترح — بالاضافة الى ذلك — انه « لا غنى لناظر المعارف عن مجلس استشارى يعاونه ، على غرار ما هو موجود بكل البلاد الاخرى ، ومهمة هذا المجلس دراسة كل الاجراءات التى من شأنها ضمان حسن العمل بالمدارس ، وتقدم التعليم ، بأن يضع برامج الدراسة ، ويعد اللوائح ، ويعدلها ، ويقدم مشورته أخيرا فى كل المسائل التى يعرضها عليه سعادة ناظر المعارف ٠

ويتألف هذا المجلس — عدا رئيسه ناظر المعارف بحكم منصبه — من خمسة عشر عضوا ، وهم : وكيل الديوان العام ، والمفتش العام ، وأربعة أعضاء يختارون من مختلف الادارات ، وعضو مستنير ، وخمسة من نظار المدارس الخصوصية ، وعضوين من هيئة التدريس »(٢) ٠

وقد أنشىء المجلس بالفعل فى عهد الخديوى توفيق (٣) ، تحت اسم (اللجنة الاستشارية) ، ثم اختفى ، لعدم مساندة وتأييد حكومة الاحتلال له ٠

وكانت مقررات القومسيون ومقترحاته — كما سبق — هى أساس خلق مجالس المديريات ، كما كانت الاساس الذى قامت عليه أية مقترحات تالية ، لاشراك الشعب فى ادارة التعليم ، خاصة فى آخر ثلاثينات هذا القرن ، حيث رأى مؤتمر المفتشين سنة ١٩٣٨ « انشاء مجلس أعلى للمعارف » ، و « ايجاد هيئة فنية دائمة بالوزارة » ، وأن يشمل « المجلس الاعلى للمعارف » « ممثلين من وزارة المعارف والجامعة والازهر ورجال الاعمال ومديرى المصارف والصحافة والتجارة والمزارعين والاطباء ورجال القانون والمدارس الحرة وادارات التعليم الاهلية » ، و « تكون وظيفة هذا المجلس وضع السياسة العامة للتعليم ، وتحديد أغراضه ، فى مختلف المعاهد ، وابداء رأيه فى مشروعات المناهج وخطط الدراسة » (٤) الخ — وقد تشكل هذا المجلس بالفعل سنة ١٩٤٠ ، وكان يتكون من ٢٥ عضوا ، تسعة منهم من رجال وزارة المعارف العمومية ، وخمسة من رجال الجامعة ، وثلاثة من الموظفين الفنيين من غير رجال الوزارة والجامعة ،

---

(١) اسماعيل محمود القبانى : سياسة التعليم فى مصر (مرجع سابق) ، ص ٦ ٠

(٢) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى مصر — الجزء الثالث (مرجع سابق) ، ص ٢٥٥ ٠

(٣) ترجمة الأمر العالى ، المصدق على القانون العمومى لنظارة المعارف العمومية — مطبعة المالية ، التابعة للمطبعة الأهلية — ١٨٨٧ ، ص ٤ ، ٥ ٠

(٤) مذكرة بآراء مفتشى وزارة المعارف ، فى مشروع تعديل الادارة المركزية للتعليم (مرجع سابق) ، ص ١٠ ٠

و « ثمانية من المهتمين بشئون التعليم (من خارج الوزارات والجامعة) »، وصار « يستشار فى اللوائح المنظمة للتعليم ، التى تصدر بقانون » ، بحيث « يكفل الاستقرار والثبات لسياسة التعليم ، فى غير تعطيل للادارة »(١) .

وقد عاد الدور الشعبى الى المشاركة فى شئون التعليم المدنى دون الجامعى (وزارة التربية والتعليم) ، بعد صدور قانون الادارة المحلية (سنة ١٩٦٠) ، والقوانين المعدله له ، فصار على النحو التالى :

(أ) على المستوى القومى :

هناك عدة مجالس استشارية مركزية للتعليم ، يرجع اليها الوزير فى كل ما يتصل بالسياسة التعليمية ، مثل (المجلس المركزى للتعليم العام) ، و (المجلس الاستشارى للتعليم الفنى) ، و (المجلس الأعلى لتعليم الكبار ومحو الأمية) ، و (اللجنة الاستشارية العليا لمجالس الآباء) ، وهى مجالس شبيهة فى تشكيلها ووظيفتها (بالمجلس الاعلى للمعارف) ، الذى أنشىء سنة ١٩٤٠ .

فالمجلس المركزى للتعليم العام ـ مثلا ـ يرأسه وزير التربية والتعليم ، ويتشكل من أحد مديرى الجامعات (يختاره المجلس الاعلى للجامعات) ، ووكلاء وزارة التربية والتعليم للتعليم العام والخدمات المركزية والعلاقات الخارجية ، وأحد وكلاء وزارة التعليم العالى (يختاره وزير التعليم العالى) ، وعميد كلية التربية جامعة عين شمس ، ونقيب نقابة المهن التعليمية ، وممثلا للاتحاد الاشتراكى العربى (تختاره الامانة العامة) ، وممثل الاتحاد العام لطلاب المدارس الثانوية والفنية (يختاره مجلس الاتحاد)(٢) .

وبالاضافة الى هذه المجالس الاستشارية المركزية للتعليم ، يتبع مكتب الوزير مكاتب وادارات مختلفة ، تربطه بالرأى العام ووسائل الاعلام وشكاوى الجمهور والشئون المتعلقة بمجلس الشعب ، باعتباره عضوا فى السلطة التنفيذية والادارية للدولة ـ كما رأينا عند الحديث عن وزير التربية والتعليم(٣) .

---

(١) عبد الحليم سالم : التعليم فى مصر ـ وزارة المعارف العمومية ـ المراقبة العامة للثقافة ـ ادارة التعاون الثقافى ـ ١٩٤١/١/١٨ ، ص ٢٤ .

(٢) دكتور وهيب سمعان ، ودكتور محمد منير مرسى (مرجع سابق) ، ص ٣١٤ ، ٣١٥ .

(٣) أرجع الى ص ٤٦٧ من الكتاب .

وينطبق ذلك كله على وزارة التربية والتعليم ، كما ينطبق على وزارة التعليم العالى ، ووزارة الاوقاف وشئون الازهر ٠

وينطبق على الوزارات الثلاثة أيضا ، أنها جميعا تؤثر فيها بعض الهيئات والروابط على المستوى القومى ، بطرق مباشرة ، وطرق غير مباشرة ، من خلال اهتمامها بشئون التعليم فى مصر ٠ ومن هذه الهيئات :

١ - رابطة التربية الحديثة ، التى أسست سنة ١٩٣٧ ٠

٢ - رابطة خريجى معاهد وكليات التربية ، التى تصدر (صحيفة التربية) ٠

٣ - نقابة المهن التعليمية ، التى أنشئت سنة ١٩٥١ ، وتصدر مجلة (الرائد) ٠

٤ - كليات التربية (ومن بينها كلية البنات جامعة عين شمس) ، وفى مقدمتها كلية التربية جامعة عين شمس ، التى لعبت دورا واضحا فى السياسة التعليمية ، منذ أنشئت سنة ١٩٢٩ ، تحت اسم (معهد التربية العالى للمعلمين) وقبل انضمامها لجامعة عين شمس ، حيث كان المعهد مسئولا عن العديد من المدارس التجريبية فى الثلاثينات والاربعينات من هذا القرن ٠

٥ - الجامعات ، وذلك من خلال اهتمامها بالتعليم العام ، ومناقشتها لمشكلاته ، بوصف هذا التعليم هو المسئول عن (نوعيات) الطلاب الملتحقين بهـا ٠

٦ - المجلس الاعلى للعلوم ، الذى أنشىء سنة ١٩٥٦ ، مع عديد من (المجالس المتخصصة) ، التى أنشئت فى أول عهد الثورة ، كالمجلس الاعلى للآداب ، والمجلس الاعلى للشئون الاسلامية ، والمجلس الاعلى للشباب وهكذا ٠

وهو يهتم بالتربية ، بوصفها هى التى تضع الاساس العلمى لدى جماهير الشعب ، ولذلك فهو يركز اهتمامه على مناهج التعليم ، وخاصة على تقدم العلوم ٠

٧ - المجالس القومية المتخصصة : وهى المجالس التى أنشئت مع مطلع السبعينات من هذا القرن ، ومنها المجلس القومى للتعليم ، وهى تقوم بدراسة شئون البلاد المختلفة ، بما فيها شئون التعليم ٠

٨ ـ الصحافة غير التربوية ، فيما تتناوله من قضايا التربيـة بصـورة عارضة ، وما تعكسه من اتجاهات الرأى العام ووجهـات نظره ، مما لابـد أن ينعكس على سياسة التربية والتعليم فى مصر ٠

٩ ـ الاتحاد الاشتراكى العربى ومجلس الشعب ، بوصفهما من المجـالس الشعبية ، التى يحق لها محاسبة الوزارات التنفيذية فيما تسلكه من سياسات ـ ومن بينها ـ بطبيعة الحال ـ وزارات التعليم الثلاثة : التربية والتعليم ، والتعليم العالى ، والاوقاف وشئون الازهر ٠

(ب) على المستوى المحلى :

تلعب لجان الاتحاد الاشتراكى العربى ، ومجالس الآباء والمعلمين ٠ ومجالس القرى والمـدن ، دورا فى التعليم ، على المسـتوى المحلى ، كما تلعب المجالس الاستشارية المحلية ، والمجالس الشـعبية ، دورا فيـه ، على المسـتوى الاقليمى (فى المحافظات) ـ جنبا الى جنب مع المجـالس التنفيـذية[1] ، على غرار ما يحدث على المستوى المركزى (وزارة التربية والتعليم) ـ كما سبق عند حديثنا عن ادارة التعليم على المستوى القومى ٠

فعلى مستوى المدرسة ، تتشكل مجالس للآباء والمعلمين ، بموجب القـانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ ، هدفها دعم الصلة بين المنزل والمدرسة ، حتى يسـاعد كل منهما الآخر فى عملية التربية ، ويفهم كل منهما الآخر ، دون تدخل من الآباء فى الشئون الفنية من عمل المدرسين ٠ وقد صدر ـ بموجب هذا القـانون ـ القرار الوزارى رقم ١٨٠ لسنة ١٩٦٩ ، بشأن تنظيم عمل المجالس ، ثم القرار الوزارى رقم ٣٤ لسنة ١٩٧١ ، وفيه بعض التعديلات ٠

وبموجب القانون ، والقرارات الوزارية المنفذة له ، تتشكل فى كل مدرسـة (الجمعية العمومية للآباء والمعلمين) من كل آباء المدرسة ، وتنتخب الجمعيـة العمومية (مجلس الآباء) ، الذى يتشكل من ناظر المدرسة ، وتسعة أعضاء من الآباء ، يمثلون جميع الصفوف ، وممثل لجنة الاتحاد الاشتراكى ، وسبعة من المدرسـين[2] ٠

---

(١) أرجع الى ص ٤٧٦ ـ ٤٧٨ من الكتاب ٠

(٢) قرار وزارى رقم ٣٤ بتاريخ ١٩٧١/١/٣٠ ، بشأن مجالس الآباء ـ الجمهورية العربية المتحدة ـ وزارة التربية والتعليم ـ مكتب الوزير (صـورة مبلغة للمدارس) (من المـادتين ٩ ، ١٢) ٠

وعلى مستوى المحافظة ، توجد لجنة إستشارية لمجلس الآباء ، تتشكل من كبار رجال التربية والتعليم فى المحافظة ، وممثلين للآباء ، ولجان الاتحاد الاشتراكى العربى فى المحافظة ، وينص قانون الادارة المحلية على أن تكون الأغلبية فى هذه المجالس من الأعضاء المنتخبين(١) ٠

وعلى مستوى القرى والمدن ، نجد مجالس القرى والمدن تتشكل من أعضاء معينين بحكم وظائفهم ، يمثلون الوزارات المختلفة ، وأعضاء منتخبين ، يمثلون لجنة الاتحاد الاشتراكى ، وتقوم هذه المجالس بادارة مختلف الشئون المتعلقة بالقرية — أو المدينة — بما فيها مدارسها ٠ بل ان قانون الادارة المحلية ، يجعل مجالس القرى مختصة بادارة والاشراف على المدارس الابتدائية ، أما مجالس المدن ، فتختص بادارة المدارس الاعدادية ، وتختص مجالس المحافظات بالمدارس الثانوية ، ومدارس المعلمين والمعلمات(٢) ٠

أما الاتحاد الاشتراكى العربى ، فانه يدخل فى هذه المجالس جميعا — كما سبق — ابتداء من مجالس الآباء والمعلمين على مستوى المدرسة ، وانتهاء بالمجالس الاستشارية على مستوى المحافظة ، والمستوى القومى ٠

غير أننا يجب ألا ننسى أن الدور الشعبى فى ادارة التعليم فى مصر لا يزال محدودا ، وأنه فى معظم الأحيان لا يعدو أن يكون (حبرا على ورق) ، وأن هذه المجالس جميعا « لم يحسن تنظيمها ، ولم تقم بعد بدورها كاملا ، واتسمت بالناحية الشكلية ، حتى أنها فقدت قيمتها فى بعض الأحيان »(٣) ٠

ولا زالت سياسة التعليم — نتيجة لذلك — سياسة مضطربة غير ثابتة ، تتغير بتغير الوزير المسئول ، وباتجاه الوزارة الموجودة ، ولا تخضع للمجالس المتخصصة ، ولا لاعتبارات المصلحة العامة ، أو الاعتبارات المحلية ، أو الاعتبارات التربوية الحقيقية ٠

---

(١) قرار رئيس الجمهورية العربية المتحدة ، رقم (١٥١) ، لسنة ١٩٦١ ، بتعديل بعض أحكام قانون الادارة المحلية — مادة (١٠) ٠

(٢) قرار رئيس الجمهورية العربية المتحدة ، رقم (٥١٣) ، لسنة ١٩٦٠ ، (اللائحة التنفيذية لقانون الادارة المحلية) — المواد ٣٥ ، ٣٦ ، ٣٧ ٠

(٣) دكتور وهيب سمعان ، ودكتور محمد منير مرسى (مرجع سابق) ، ص ٣٦٩ ٠

تمـويل التعـليم

منذ بدأت مصر تفتح أبوابها لنسائم (العصرية) ، مع نهاية الربع الأول من القرن التاسع عشر ، ومشكلة تمويل التعليم من المشكلات الكبرى التى تعترض طريق تقدمها ، فقد كانت المسـئوليات أمام محمد على ضخمة ، والامكانيـات والموارد محدودة ، مما اضطره الى التضييق على التعليم ، وحصره (فى أضـيق الحدود) ، بحيث يخرج نظام التعليم الحديث من يحتاج اليهم من (موظفين) وضـباط جيش فقط • أما الكتاتيب ـ والتعليم القديم كله ـ فقد تركها تسـير كما ألفت أن تسير ـ بجهود المواطنين أنفسهم •

وعندما أثيرت قضية (التعليم الشعبى) فى عصر اسماعيل ، كانت مشكلة المـال هى العقبة الاساسية فى طريق كل اصلاح تعليمى مرجو ، ولذلك تمخض عصر اسماعيل كله عن مقترحات وآراء تربوية واصلاحية رائعة ورائدة ••• لم يتح لها أن تنفذ ، الا بعد حوالى نصف قرن من الزمان أو يزيد ، وعلى مراحل ، وكانت العقبة ، التى تعترض سبيل تنفيذها ، هى المال أيضا •

واستمرت مشكلة تمويل التعليم هى المشكلة الكبرى فى كل اصلاح تعليمى ، سواء سنة ١٩٢٥ ، وسنة ١٩٥٠ ـ ولا تزال هذه المشكلة هى مشـكلة المشاكل حتى اليـوم •

ولا شك أن مصر تدفع اليوم ثمن قصر نظرها فى سياستها التعليمية ، وسياستها العامة ، مما انحرف بها عن طريق (العصرية) الصحيح ، الـذى سلكته كل من اليابان والاتحاد السوفيتى بعدها بعشرات السنين ، بتبديدها مواردها على المظاهر والشكليات ـ دون اللباب ـ سنوات طويلة •

ولا شك أنها اليوم ـ أيضا ـ تبدد مواردها المحدودة ، بتطلعها المستمر الى البلاد المتقدمة ، ونظرها دوما الى الشكليات والمظاهر ، دون اللباب ، مما سيحول بينها وبين (العصرية) عشرات أخرى من السنين ، حتى تضع أقدامهـا على الطريق الصحيح •

ويكفى تدليلا على ما أقوله ، أن الدستور المصرى ، الصادر سنة ١٩٥٦ ، وهو أول دستور صدر فى عهد الثورة ، قد نص على أن « التعليم حق للمصريين جميعا ، تكفله الدولة »[١] ، ثم أكد هذا (الحق) ، الاعلان الدسـتورى ،

---

(١) دستور جمهورية مصر ـ ١٩٥٦ ـ المـادة ٤٩ •

الصادر فى ٢٣ مارس ١٩٦٤ ، فنص على أن التعليم « فى مراحله المختلفة ، فى مدارس الدولة وجامعاتها ، بالمجان » (١) ، ثم عاد الدستور الدائم الصادر سنة ١٩٧١ ، وأكد ما أكده سابقاه ـ ومع ذلك فان ما يعطيه الدستور من (حق) ، يسلبه الواقع المؤلم ، فلا ينفذ القانون ، حتى على مستوى المرحلة الابتدائية ، التى لم تستطع أن تستوعب ـ الى اليوم ـ الا ٨٣٪ من الملزمين(٢) ، والتى تعمل الوزارة على أن تصل نسبة الاستيعاب فيها الى ٩٥٪ سنة ١٩٨١(٣) ٠

ورغم ذلك كله ، يعلن المسئولون عن التعليم فى مصر أن الهدف القريب لسياسة التربية فى مصر ، هو مد فترة التعليم الالزامى الى نهاية المرحلة الاعدادية !!

وكيف لا يعلنون ذلك ـ وهم يعلنون أن مصر من أقطاب العالم الثالث ، ومن أعلام عدم الانحياز ، وأنها ذات حضارة عمرها خمسة آلاف عام ؟ !

وكيف لا يعلنون ذلك وقد مدته البلاد المتقدمة الى أبعد من ذلك ؟

أن تطلع مصر الدائم الى مستوى البلاد المتقدمة ، ينسيها واقعها التعليمى المؤلم ، ويفقد المسئولين فيها القدرة على مواجهة هذا الواقع والتصدى له ـ حيث معظم المدارس الابتدائية ـ مثلا ـ تعمل لفترتين ، وتتكدس فصولها بالتلاميذ ، مما يقلل من فعالية التعليم فى هذه المرحلة ، بالنسبة لمن يلتحقون بها ـ كما سنرى ٠

---

(١) الاعلان الدستورى ، الصادر فى ٢٣ مارس ١٩٦٤ (المعمول به من ٢٥ مارس ١٩٦٤) ـ الباب الثالث (الحقوق والواجبات العامة) ـ المادة ٣٩ ٠

(٢) حصلنا على هذه النسبة من تصريحات للسيد وزير التعليم فى الصحف ، سنتى ١٩٧٦ و ١٩٧٧ ، وسوف نشير اليها فى أماكنها ٠

ولم نستطع ـ رغم ما بذلناه من جهد ـ الوصول ، لا الى نسبة الاستيعاب فى كل مرحلة تعليمية ، ولا الى عدد السكان المقابل لكل مرحلة تعليمية ، اذ ان ادارة التعبئة تنشر أعداد السكان فى فئات عمرية خمسية ، أى من سن ١/٥ ، و٦/١٠ ، و١١/١٥ ، مما يحول دون امكانية الوصول الى نسبة الاستيعاب ، حتى بجهد شخصى ٠ ومن ثم كان لا بد من اللجوء الى مثل هذه التصريحات ، خاصة تلك التى أدلى بها فى مناسبات رسمية ، وأجمعت على الأرقام فيها صحف القاهرة ٠

(٣) من تصريح السيد وزير التعليم ، فى مجلس الشعب ، أمام لجنة التعليم والبحث العلمى ، فى ١٩٧٧/٢/٨ ، كما نشرته صحف القاهرة فى اليوم التالى ٠

لقد وصل عدد التلاميذ المرحلة الابتدائية (١) فى العام الدراسى ١٩٧٧/٧٦ ، الى ١٢٨ر٤٩٠ر٤ تلميذ وتلميذة (٢) ، بنسبة ٨٣٪ كما سبق (٣) ، ولكن (الأزمة الاقتصادية) التى تمر بها البلاد ، كانت من أسباب انخفاض مستوى تعليمهم ، الذى تحدثنا عن بعض مظاهره فيما سبق ، والذى يمكن أن نضيف اليها أن كثافة الفصل فى هذه المرحلة تصل الى ١٤ر٤٣ تلميذا(٤) ، وأن نصيب كل ألف تلميذ من المدرسين يهبط الى ١٤ر٢٤ مدرسا ، بينما هو يصل الى ١٧ر٣٩ مدرسا فى ليبيا ، و٤٦ر٤٢ مدرسا فى السعودية(٥) ، وأن نصيب كل تلميذ من نفقات التعليم فى هذه المرحلة لم يزد على ١٥ جنيها ، أى بمعدل ١٢٥ قرشا فى الشهر (وما يوازى ٢٦ دولارا فى العام) بينما هو يتكلف فى بلاد نامية غير بترولية ، سارت بعدنا فى طريق التقدم ، أضعاف هذا الرقم ، فهو يتكلف ١٠٢ دولار فى لبنان ، و١١١ دولارا فى العراق ، و١٩٤ دولارا فى اليونان(٦) •

ونتيجة لذلك ، تصل نسبة التسرب فى المرحلة الابتدائية الى ١٢ — ١٥٪ ، وترتفع فى بعض المحافظات الى ٣٠٪ (٧) •

---

(١) لا يدخل ضمن هذا الرقم ، تلاميذ المدارس الخاصة ، ذات المصروفات ، ومدارس اللغات •

(٢) الاحصاء المبدئى ، بحالة القبول والقيد ، بالتعليم العام الرسمى والخاص المجانى ، حسب الحالة فى نهاية الأسبوع الثانى ، من بدء العام الدراسى ١٩٧٧/١٩٧٦ — وزارة التربية والتعليم — الادارة العامة للاحصاء والحساب الآلى — نوفمبر ١٩٧٦ ، ص جـ •

(٣) من تصريح السيد وزير التعليم أمام مجلس الشعب فى ١٩٧٧/٢/٨ ، كما نشرته صحف القاهرة فى اليوم التالى •

(٤) نشرة الاحصاءات التربوية فى الوطن العربى ، للعام الدراسى ١٩٧٣/٧٢ — الجزء الأول — التحليل الاحصائى والنتائج — يناير ١٩٧٥ — من الجدول رقم ١ — ٢ •

ورغم قدم هذا الاحصاء نسبيا ، فاننا نتوقع أن يكون الوضع اليوم أسوأ •

(٥) المرجع السابق — من الجدول رقم ١ — ٣ ، ونفس الملاحظة السابقة نكررها هنا •

(٦) من تصريح السيد وزير التعليم ، أمام لجنة التعليم والبحث العلمى بمجلس الشعب فى ١٩٧٦/٤/٢٨ ، كما نشرته صحف القاهرة فى اليوم التالى •

(٧) من تصريح السيد وزير التعليم أمام لجنة التعليم والبحث العلمى بمجلس الشعب ، فى ١٩٧٧/٢/٨ ، كما نشرته صحف القاهرة فى اليوم التالى •

ووصل عدد تلاميذ المرحلة الاعدادية فى العام الدراسى ١٩٧٧/٧٦ ، الى ١٢٨ر١٢٨ر١ (١) ، وهم يبلغون نحو ٩٣٪ من الناجحين فى الشهادة الابتدائية ، منهم ٢٠٪ فى المدارس الخاصة (١) ٠ الا أن ظروفهم التعليمية ربما كانت أسوأ من ظروف تعليم تلاميذ المرحلة الابتدائية ــ الالزامية ، فهم يتعلمون فى مدارس تعمل لفترتين أيضا ، وينقص فيها المعامل ، وتصل كثافة الفصل فيها الى ٤٧ر٤٠ تلميذا(٣) ، ويهبط نصيب كل الف تلميذ من المدرسين الى ٢٢ر٢٨ مدرسا ، بينما هو يصل فى ليبيا الى ٢٧ر٦٩ مدرسا ، وفى السعودية الى ٣٦ر٥٣ مدرسا (٤) ، ولا يتعدى نصيب كل تلميذ من نفقات التعليم ٦١ دولارا ، بينما هو يصل فى لبنان الى ١٣٦ دولارا ، وفى العراق الى ١٢٣ دولارا ، وفى اليونان الى ١١٢ دولارا(٥) ٠

ووصل عدد طلاب المرحلة الثانوية ، الى ٣٩٢ر٨٦١ طالبا بالثانوى العام (٦) ، مضافا اليهم ٣٧٢ر٣٤١ بالثانوى الفنى (٧) ، و٧٤٤ر٣٢ بدور المعلمين والمعلمات (٨) ، فيكون المجموع ٩١٤ر٦٧٣ طالبا ــ بنسبة ٨٥٪ من عدد الناجحين فى الشهادة الاعدادية ــ منهم ٨٠٪ فى المدارس الرسمية و٢٠٪ فى المدارس الخاصة وفصول الخدمات(٩) ٠

(١) الاحصاء المبدئى ، بحالة القبول ، بالتعليم الرسمى والخاص المجانى (مرجع سابق) ، ص جـ ٠

(٢) من تصريح السيد وزير التعليم أمام لجنة التعليم والبحث العلمى بمجلس الشعب ، فى ١٩٧٧/٢/٨ ، كما نشرته صحف القاهرة فى اليوم التالى ٠

(٣) نشرة الاحصاءات التربوية فى الوطن العربى للعام الدراسى ١٩٧٣/٧٢، (مرجع سابق) ــ من الجدول رقم ١ ــ ٢ ٠

(٤) المرجع السابق ــ من الجدول رقم ١ ــ ٣ ٠

(٥) من تصريح الوزير السابق الاشارة اليه فى مجلس الشعب فى ١٩٧٦/٤/٢٨ ٠

(٦) الاحصاء الاستقرارى ، لمرحلة التعليم الثانوى العام ، عام ١٩٧٧/٧٦، ــ وزارة التربية والتعليم ــ الادارة العامة للاحصاء والحساب الآلى ــ القاهرة ــ ١٩٧٧ ص ٣ ــ من الجدول رقم (١) ٠

(٧) الاحصاء المبدئى ، حسب الحالة فى يوم الخميس الثانى من بدء الدراسة ، فى العام ١٩٧٧/٧٦ ، لمرحلة التعليم الثانوى الفنى ، ودور المعلمين والمعلمات ــ وزارة التربية والتعليم ــ الادارة العامة للاحصاء ــ النشرة الاحصائية ــ العدد رقم (٥) ــ لعام ٧٧/٧٦ ــ من الجدول رقم (١) ٠

(٨) الاحصاء الاستقرارى ، لمرحلة التعليم الثانوى الفنى ، ودور المعلمين والمعلمات ، فى العام الدراسى ــ ١٩٧٧/٧٦ ــ وزارة التربية والتعليم ــ الادارة العامة للاحصاء والحساب الالى ــ القاهرة ــ ١٩٧٧ ، ص ٥ ــ من الجدول رقم (١٠) ٠

(٩) من تصريح السيد وزير التعليم فى مجلس الشعب فى ١٩٧٧/٢/٨ ٠

ولكن ظروف عمل هؤلاء الطلاب ربما كانت أسوأ من سابقيهم ، فهناك نقص واضح فى المكتبات ، وفى الأدوات والمعدات والمعامل ، كما تصل كثافة الفصل فى هذه المرحلة الى ٣٢ر٧٥ طالبا(١) ، ويهبط نصيب كل ألف من الطلاب من المدرسين فيها الى ٥٠ر٠٢ مدرسا ، بينما هو يرتفع فى ليبيا مثلا الى ١١٦ر٥٣ مدرسا (٢) .

ولا يتعدى نصيب كل طالب من نفقات التعليم ٩٥ دولارا ، بينما هو يصل فى لبنان الى ٢٨٣ دولارا ، وفى العراق الى ٣٨٩ دولارا (٣) .

أما التعليم الجامعى والعالى ، فهو الدليل الأوضح على تبديد الموارد ، والاهتمام بالشكليات ، فقد أصابه نمو هائل فى عهد الثورة ، حيث ارتفع عدد الجامعات ، من ثلاث جامعات قبل الثورة ، هى جامعة فؤاد الأول (القاهرة الآن)، وفاروق الأول (الاسكندرية الآن) ، وابراهيم باشا الكبير (عين شمس الآن) ، الى احدى عشرة جامعة ، هى جامعة القاهرة والاسكندرية وعين شمس وأسيوط وطنطا والمنصورة والزقازيق وحلوان والمنوفية والمنيا وقناة السويس .

وهذا النمو الهائل فى التعليم الجامعى والعالى فى مصر الثورة ، نمو مرضى ، وليس نموا صحيا ، وذلك لأنه نمو لا يلبى حاجة اجتماعية الى الجامعات التى تنشأ ، ولا امكانية حقيقية لانشاء جامعات ، من مبان ومعامل ومكتبات وأساتذة وخلافه .

دليل ذلك أن معظم الجامعات الحديثة (الاقليمية) قد نشأت دون مبان ودون أساتذة ، وأنها كليات أقيمت فى مدارس اعدادية وابتدائية صغيرة ، كما اعتمدت على أساتذة منتدبين من الجامعات العريقة ومن المرحلة الثانوية .

والجدول التالى رقم (٨) ، يوضح مدى الهوة بين جامعات مصر العريقة ـ وهى القاهرة والاسكندرية وعين شمس ، وبعض جامعات العالم المتقدم ، كجامعات شيكاغو وهارفارد ، فى الولايات المتحدة ، ولندن وكامبردج فى انجلترا ، فى المقومات الحقيقية للجامعة ، وهى : الأستاذ ، وكتب المكتبة ، والمصروف السنوى على المعامل وغيرها .

---

(١) نشرة الاحصاءات التربوية فى الوطن العربى للعام الدراسى ١٩٧٢/٧٢ (مرجع سابق) ـ من الجدول رقم ١ ـ ٢ .

(٢) المرجع السابق ـ من الجدول رقم ١ ـ ٣ .

(٣) من تصريح السيد الوزير فى مجلس الشعب فى ١٩٧٦/٤/٢٨ ، وقد سبقت الاشارة اليه .

جدول رقم (٨)

مقارنة بين كبرى جامعات مصر ، وبعض جامعات العالم

فى بعض الأمور الحيوية(١)

الجامعة	نسبة أعضاء هيئة التدريس الى الطلبة	المصروف السنوى على كل طالب (آلاف جنيه)	ما يخص الطالب من كتب المكتبة
شيكاجو	١ : ٣ر٨	٥ر٥	٢ر٠
هارفرد	١ : ٣ر٧	٥ر١	٥ر٦
لنــدن	١ : ٢ر٧	٦ر٠	٨ر٠
كامبردج	١ : ١٠	٥ر٠	٢ر٠
القاهرة	١ : ٣٣	١ر٠	٣ر٠
الاسكندرية	١ : ٣٢	١ر٠	٢ر٠
عين شمس	١ : ٤٠	٨٠ر٠	٢ر٠

ونظرة الى هذا الجدول ترينا كيف تقل ـ بشكل مخيف حقا ـ نسبة أعضاء هيئة التدريس الى الطلاب ، والمصروفات السنوى على كل طالب ، وما يخص كل طالب من كتب المكتبة ـ اذا قورنت بهــذه الأمور كلها فى الجامعــات الأربع ، الواردة فى الجدول ٠

وتدل احصائيات سنتى ١٩٧٣/٧٢ ، و١٩٧٤/٧٣ ، على أن أمر هــذه الجامعات يزداد سوءا ، عما هو بالجدول السابق ، فبالنسبة لنسبة اعضاء هيئة التدريس الى الطلاب مثلا ، تقول الاحصائيات ان هذه النسبة تصل الى ١ : ١٠٠ فى جامعتى المنصورة وطنطا ، و١ : ٥٠ فى جامعــة عين شــمس (الاقدم) ، و ١ : ٤٠ فى جامعة القاهرة(٢) ، بينما لم تتعد هذه النسبة ١ : ٣ فى جامعة

(١) دكتور رءوف سلامة موسى (مرجع سابق) ، ص ١٩٤ ٠

(٢) نشرة الاحصاءات التربوية فى الوطن العربى (٧٤/٧٣) ـ المنظمــة العربية للتربية والثقافة والعلوم ـ القاهرة ـ ١٩٧٦ ، ص ١١٣ ٠

هارفارد ، و١ : ٥ر٥ فى جامعة طوكيو ، و ١ : ٧ فى جامعة مانشستر ، و١:٥ر٧ فى جامعة اكسفورد(١) ، ولم تتجاوز على العموم ١ : ٨ فى بريطانيا و ١ : ١٢ فى الاتحاد السوفيتى و ١ : ١٣ فى الولايات المتحدة (٢) ، فى سنوات أسبق من هاتين السنتين ٠

ويبدو أن التوسع فى الجامعات ، مع الاعارة الى البلاد العربية والاجنبية ، بحثا عن الفرصة الاحسن ، بسبب وضع الاساتذة المالى فى مصر ، كانا هما السبب ، وراء هذا الانهيار ٠

لقد هبط نصيب كل ١٠٠٠ طالب من أعضاء هيئة التدريس ـ على سبيل المثال ـ الى ٨٤ر٢٣ أستاذا سنة ١٩٧٣/٧٢ ، فى الوقت الذى يرتفع فيه هذا النصيب فى الأردن فى نفس العام الى ٢٢ر٣٦ أستاذا ، وفى السعودية الى ٣٤ر٧١ أستاذ(٣) ـ فكيف اذا قورنت النسبة بالبلاد المتقدمة ؟ !

وقد جسد وزير التعليم هذه (المأساة) ، ببيانه أن نصيب الطالب الجامعى من نفقات تعليمه ، وصل الى ١٥٠ دولارا فى الكليات النظرية ، و٣٥٠ دولارا فى الكليات العملية ، بينما وصل هذا النصيب فى لبنان الى ٩٥٠ دولارا(٤) ٠

وتمويل التعليم فى مصر من مسئوليات الدولة ، وميزانية التعليم جزء من الميزانية العامة للدولة ، التى توزع ميزانياتها للتعليم ، على وزارات : التعليم (للتربية والتعليم ، والتعليم العالى) ، والأوقاف وشئون الأزهر ، والحربية والداخلية (بالنسبة للكليات العسكرية) ، والصناعة (بالنسبة للتدريب المهنى) ٠ ولا توجد مساهمة شعبية فى التعليم ، اذ لا توجد ضرائب محلية لصالح التعليم ، وانما تتخلى الدولة عن بعض الضرائب ، ذات الطابع المحلى ، للمجالس المحلية ، للانفاق منها على التعليم دون الجامعى والعالى ٠ فهى ضرائب حكومية ، تخلت عنها الدولة للسلطات المحلية ، وليست ضرائب محلية لصالح التعليم ٠

---

(1) DRIVER, CHRIS TOPHER : The Exploding **University;** Hodder and Stoughton, London, 1971, pp. 18-21.

(2) LAWLOR, JOHN : The New University, Routledge & Kegan Paul, London, 1968, p. 37.

(٣) نشرة الاحصاءات التربوية فى الوطن العربى للعام الدراسى ١٩٧٢/٧٢ (مرجع سابق) ـ من الجدول رقم ٢ ـ ٢ ٠

(٤) من تصريح السيد الوزير فى مجلس الشعب فى ١٩٧٦/٤/٢٨ ، وقد سبقت الاشارة اليه ٠

وقد وضح السيد وزير التعليم ، فى مجلس الشعب ، أن جملة الميزانية المخصصة للتعليم المدنى فى مصر قد بلغت ٢٨٠ مليون جنيه ، منها ٢١٠ مليون جنيه للتعليم دون العالى ، و ٧٠ مليون جنيه للتعليم الجامعى والعالى (١) .

وقد تطورت هذه الميزانية المخصصة للتعليم ، من ٧٧٫٧١٩ جنيه (بنسبة ٠٫٨٤٪ من الميزانية العامة للدولة) سنة ١٨٨٣/٨٢ ، الى ١٠٧٫٢٢٧ جنيه (بنسبة ٩٩ر٪) سنة ١٩٠١/١٩٠٠ ، الى ١٫٥٤٦٫٩٥١ جنيه (٤٫٩١٪) سنة ١٩٢٤/٢٣ ، الى ٢٢٫٩٧٢٫٣٥٦ (١١٫١٥٪) سنة ١٩٥١/٥٠ ، الى ٣٦٫١٧٣٫٠٠٠ جنيه (١٢٫٨٩٪) سنة ١٩٥٧/٥٦ ، الى ١٠٧٫٢١٥٫٠٠٠ جنيه سنة ١٩٧١/٧٠ ، ثم الى ٢١٣٫٦٧٢٫٥٤٩ جنيه سنة ١٩٧٦(٢) ، ثم ٢٨٠ مليون جنيه عام ١٩٧٧ (١٢٪ من اجمالى الميزانية العامة للدولة) ، خص المرحلة الابتدائية منها ٣٫٢٠٠٫٠٠٠ جنيه ، والمرحلة الاعدادية ٥٫٣٠٠٫٠٠٠ جنيه ، والمرحلة الثانوية ٦ ملايين جنيه (٣) .

وكانت هذه الميزانية الأخيرة (لسنة١٩٧٧) موزعة على النحو التالى:
٢٩٫٠٠٤٫٤٦٤ جنيه للديوان العام ، و١٨٤٫٥٠٥٫٠٨٥ جنيه للمحافظات ، و ١٦٣٫٠٠٠ جنيه للمركز القومى للبحوث التربوية (٤) .

ورغم ضخامة هذه الميزانية ، فانها – كما سبق – لا تفى بأعباء التربية والتعليم فى مصر ، لأسباب عديدة ، منها التوسع فى التعليم دون خطة مدروسة، والاعباء الملقاة على الميزانية تاريخيا ، بسبب أخطاء الماضي التي عليها ان تصلحها ، وبسبب الغلاء العالمى ، وانخفاض قيمة الجنيه المصرى فى السوق العالمية ، وغيرها ، فليست العبرة بكم الميزانية ، وانما العبرة بترجمة هذه الميزانية الى خدمة تعليمية حقيقية .

---

(١) المرجع السابق .

(٢) بيان بتطور ميزانية التربية والتعليم – ادارة الاحصاء – قسم البحوث .

(٣) من تصريح السيد وزير التعليم أمام لجنة التعليم والبحث العلمى بمجلس الشعب فى ١٩٧٧/٢/٨ ، الذي سبقت الاشارة اليه .

(٤) بيان اجمالى بتوزيع اعتمادات قسم ٩٠١ – وزارة التربية والتعليم ، للسنة المالية ١٩٧٦ – وزارة التربية والتعليم – الادارة العامة للموازنة – رقم ٣ – ب ٣

التعـــليم الخـــاص

والتعليم الخاص ـ بمعنى غير الرسمي ـ أسبق وجودا فى مصر والعـــالم العربى ، من التعليم الرسمى أو الحكومى • وكان هذا التعليم قاصرا على التعليم الدينى الاسلامى ، فلما كان العصر العثمانى ظهر التعليم الطـائفى والاجنبى ، الذى ازدهر كثيرا ، كما سبق عند حديثنا عن العـوامل الدينيــة التى أثرت فى التعليم العربى الحديث ، فى الفصل السابق (١) •

وعندما تولى محمد على أمر مصر ، استعان « بعدد كبير من الاجانـب ، لبناء الدولة المصرية الحديثة » و « شهدت البلاد بداية انتشـــار المدارس الاجنبية فى هذا العهد ، بداية حقيقية ، خاصة وأن الدولة العثمانية نفسها لم تكن فى وضع يسمح لها بأن تقف فى وجه النشاط الاجنبى فى ولاياتها » (٢) •

وكان من أسبق الجاليات الاجنبية الى انشاء المدارس الأجنبية فى عهـد محمد على وعهد خلفائه ـ الجالية الأرمنية والجالية الايطالية ، ثم الجاليتـــان اليونانية والألمانية ، ثم كان من أنشطها فى انشاء المدارس بعد ذلك ، الجالية الفرنسية ، والجاليتان الانجليزية والامريكية ، ثم الجالية اليهودية •

ولقد كان انتشار هذه المدارس الأجنبية والطائفية ، نقمة ونعمة فى وقت واحد ـ فقد كان نقمة لمـا أدى اليه من صراع فكرى فى داخل الوطن الواحـد ، ومن تمزق أيديولوجى للأمة الواحدة ، وكان نعمة لمـا أدى اليه من حفز للهمم ، على انشاء نظم التعليم للتوعية الصالحة ، وانشاء المدارس الخاصة المصرية •

ويرى الدكتور أحمد عزت عبد الكريم ، ان من دوافع اسماعيل الى الاهتمام بالحركة التعليمية ، التى كانت قد ماتت قبله ، أنه « قد هاله اطراد الزيـــادة فى عدد المدارس الأجنبية فى مصر ، وتغلغلها فى المجتمع المصرى ، وما يؤدى اليه ذلك من التأثير على الشبيبة المصرية ، فأراد أن يوازن تأثير هـذه المـدارس ، بالعناية بالتعليم المصرى ، وخاصة التعليم الأولى الابتدائى » (٣) •

---

(١) ارجع الى ص ٣٨٨ من الكتاب •

(٢) دكتور سعد مرسى أحمد ، ودكتور سعيد اســماعيل على (مرجـع سابق) ، ص ٣٥٣ •

(٣) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعـليم فى مصر ـ الجـزء الثانى (مرجع سابق) ، ص ٦٩ •

كما كان انتشار هذه المدارس ، هو الذى دفع بكثير من الغيورين على عروبة مصر واسلامها ، الى انشاء الجمعيات ، التى جعلت من أهدافها الأولى انشاء المدارس (المصرية) لتعليم المصريين ، مثل : الجمعية الخيرية الاسلامية (١٨٧٨) ، وجمعية المساعى الخيرية القبطية (١٨٨١) ، وجمعية التوفيق القبطية (١٨٩١) ، والجمعية الخيرية الاسلامية (١٨٩٢) ، وجمعية العروة الوثقى الخيرية الاسلامية (١٨٩٢) ، وجمعية المساعى المشكورة (١٨٩٧) ، وجمعية الايمان القبطية (١٨٩٩) ، وجمعية ثمرة التوفيق (١٩٠٨) ، وجمعية الاخلاص القبطية (١٩٠٩) ·

هذا بالاضافة الى جمعية التعليم المصرية ، وجماعة الدعوة والارشاد ·

وقد بلغ عدد المدارس الخاصة الوطنية ، سواء فى ذلك التابعة للجمعيات الخيرية الوطنية ، والتابعة للافراد : ٧٣٩ مدرسة ، بها ٩٩٫٢٧٠ طالبا وطالبة ، وذلك فى عام ١٩١٣ · وبذلك كان يستفيد بالخدمة التعليمية فى هذه المدارس ٤١٪ من جملة التلاميذ فى مصر (١) فى ذلك العام ·

كذلك وجه الحزب الوطنى جهوده لانشاء المدارس المصرية ، وكان زعيمه مصطفى كامل ، صاحب فكرة انشاء (الجامعة الأهلية) سنة ١٩٠٨ (جامعة القاهرة الآن) ·

ومما يلفت النظر ، أن سلطات الاحتلال الانجليزى ، حاربت (الجامعة الأهلية) بعد انشائها ، فلم تسمح بانضمامها الى الحكومة ، الا سنة ١٩٢٥ ، عندما خشيت « تغلغل نفوذ الارساليات الأمريكية » (٢) ، بعد جمع تلك الارساليات تبرعات فى الولايات المتحدة ، لانشاء الجامعة الامريكية بالقاهرة ·

وفى غيبة التعليم المصرى الصالح ، بعد الاستقلال (الاسمى) ، ازدهر التعليم الأجنبى والتبشيرى فى مصر ، فصار هناك « تعليم فرنسى دينى ، وهناك تعليم فرنسى مدنى ، وهناك تعليم ايطالى ، وآخر يونانى ، وآخر انجليزى ، وآخر أمريكى ، وآخر ألمانى · وكل هذه الانواع من التعليم لا تفكر فى مصر ،

---

(2) BOKTOR, AMIR : School and Society in the Valley of the Nile, Elias' Modern Press, Cairo, 1936, p. 104.

(٢) محمد خيرى حربى ، والسيد محمد العزاوى (مرجع سابق) ، ص ٣٦ ·

ولا تحفل بها ، وانما تفكر فى فرنســا وايطاليا ، وفى انجلترا وأمريكا ، وفى اليونان وألمـانيا ٠

ويزيد سوء الحظ أن يكون هذا التعليم الاجنبى فى جملته ، أنفع وأغنى من التعليم المصرى الرسمى ، فيدفع المصريون اليه أبناءهم عن رضى واختيار ، بل حب وايثار » (١) ـ مما يجعل طه حسين ينادى باشراف الدولة على كل ألوان التعليم وأنواعه ، صيانة للعقلية المصرية ، وحماية للاستقلال ، معا (٢) ٠

ولكن هذا الهدف العزيز لم يتحقق ـ رغم القانون رقم ٣٨ لسنة ١٩٤٨ ـ الا بعد العدوان الثلاثى على مصر سنة ١٩٥٦ ـ أى بعد قرابة عشرين عاما من دعوة طه حسين ، وبعد أكثر من نصف قرن من دعوة الشيخ محمد عبده المماثلة ـ حماية للدين والخلق والفضيلة ٠

ولم يبدأ هذا التدخل فى شأن التعليم الخاص فى مصر الا بعد الثورة ، فقد صدر القانون رقم ٥٨٣ لسنة ١٩٥٥ ، وتبعه القرار الوزارى رقم ٥١٢ لســنة ١٩٥٦ ، يتضمن اللائحة التنفيذية للقانون ، ولكن هـذا القانون كان يتصـل بمسائل ادارية ، أكثر مما يتصل بالمسائل الفنية ٠

وبعد العدوان الثلاثى على مصر ، صدر القرار الجمهورى رقم ١٦٠ لســنة ١٩٥٨ ، وتبعه القرار الوزارى رقم ٢٠ لسنة ١٩٥٩ ، يتضمن لائحته التنفيذية ، وكان يتعلق بجوهر التعليم ، ومحتويات المنـاهج ، كمـا تـم الاشراف عـلى المدارس الأجنبية ، وتمصير مناهجها ، ووضعت المدارس الانجليزية والفرنسية تحت اشراف شركة (المعاهد القومية للتربية والتعليم) ، بنــاء عـلى القـرار رقم ٧٠ لسنة ١٩٥٧ ٠

وفى نهاية الستينات ، صدر القانون رقم ١٦ لسنة ١٩٦٩ ، يتضمن مزيدا من الاحكام على المدارس الخاصة ، مستفيدا من كثير من المـآخذ التى وقع فيهـا القانون السابق ، وكان هدفه الحيلولة بين التعليم الخاص والاستغلال ، واحكام السيطرة عليه ٠

---

(١) طه حسين (مرجع سابق) ، ص ٦٢ ، ٦٣ ٠

(٢) المرجع السابق ، ص ٧٥ ٠

ولهذا الهدف ، صدرت القرارات الوزارية : رقم ٤١ لسنة ١٩٧٠ ، متضمنا اللائحة التنفيذية ، و ١٠٦ لسنة ١٩٧٠ ، متضمنا تنظيم القبول بمدارسه الابتدائية ، ورقم ٢٤٣ لسنة ١٩٧١ ، متضمنا تعديل بعض أحكام اللائحة التنفيذية (فى القرار رقم ٤١ لسنة ١٩٧٠) ٠

ونتيجة لذلك كله ، صارت المدارس الخاصة اليوم ـ رغم القوانين المتلاحقة ـ وبسبب القوى الثقافية المختلفة التى رأيناها تؤثر فى التعليم المصرى ـ مزيجا غريبا من المدارس ، بين مدارس ممتازة ، تكاد تقتصر على (أولاد الذوات) ، ومدارس أسوأ بكثير من المدارس الحكومية ، فى مبانيها ومدرسيها ، ومدارس تدرس بلغة عربية ، وأخرى بلغة أجنبية ، ومدارس دينية طائفية ، وأخرى مدنية ، وكلها تحت اشراف الدولة ورعايتها ، ضمانا لارتفاع مستواها ٠٠٠ من حيث المناهج ، وسير العمل فيها ٠

مراحل التعليم فى مصر

يسير السلم التعليمى فى مصر حاليا ، على أساس ٣/٣/٦ سنوات ، قبل التعليم الجامعى والعالى ، متفقا فى ذلك مع ميثاق الوحدة العربية الثقافية سنة ١٩٦٤ ٠

وقد تعرض السلم التعليمى فى مصر ، لكثير من الهزات والتغيرات ، التى تعرض لها النظام التعليمى كله ، منذ بدء النهضة التعليمية الحديثة ، فى الربع الأول من القرن التاسع عشر ، وحتى اليوم ٠

وقد بدأت هذه التغيرات بتلك (الاوامر العالية) ، التى أصدرها محمد على سنة ١٨٢١ ، بانشاء المدارس الخصوصية (العالية) ، (تابعة لديوان الجهادية) ، وتلتها المدارس التجهيزية (الثانوية) ثم المدارس الابتدائية ـ وذلك قبل أن يأمر سنة ١٨٣٦ ، بتأليف «مجلس عام للنظر فى تنظيم المدارس» ثم بانشاء (ديوان المدارس) سنة ١٨٣٧ للاشراف على شئون التعليم الحديث وحده ، منفصلا عن شئون الجيش ٠

كما استمرت تلك التغيرات فى عهد خلفائه ، خاصة فى عصر اسماعيل ٠

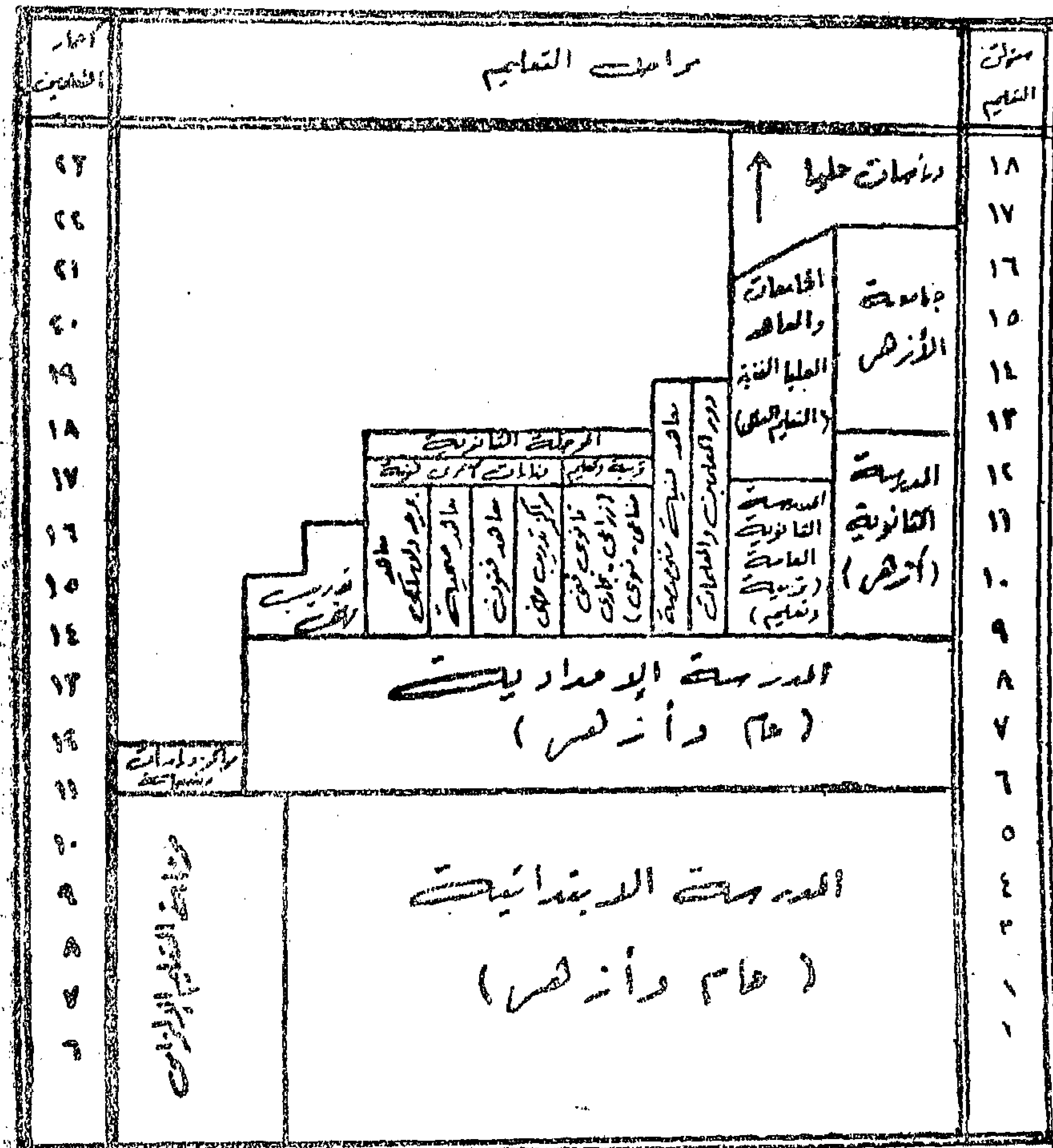
ومع حصول مصر على دستور ١٩٢٣ ، بدأت يد التغيير تمتد الى هيكل التعليم فى سنتى ١٩٢٣ و ١٩٢٥ ، ثم تلاحقت التغيرات بعد الحرب العالمية الثانية ٠

وعندما قامت الثورة ، كانت التغييرات أكثر جذرية ، وأكثر شمولا ، وكان أول القوانين التى صدرت فى عهد الثورة هو القانون رقم ٢١٠ والقانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ ، اللذان يدعم كل منهما وحدة المدرسة الابتدائية ، ثم القانون رقم ٢١٣ لسنة ١٩٥٦ ، الذى يمدها الى ست سنوات ، ثم القانون رقم ١٦٠ لسنة ١٩٥٨ بشأن التعليم الخاص ، ثم القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١ بشأن اعادة تنظيم الازهر ، ثم القانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ ، بشأن تنظيم التعليم العام ، والقانون رقم ٧٥ لسنة ١٩٧٠ بشأن التعليم الفنى ، والقانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢ بشأن تنظيم الجامعات ٠

وقد أسفرت كل هذه التغيرات فى السياسة التعليمية فى مصر ، خاصة فى عهد الثورة ، عن استقرار السلم التعليمي ـ كما يرينا ذلك الشكل التوضيحى رقم (١١) ـ على النحو التالى :

شكل توضيحى رقم (١١)

السلم التعليمي فى جمهورية مصر العربية



١ - المرحلة الابتدائية :

وهى أولى مراحل التعليم فى السلم التعليمى فى مصر ، وطولها ست سنوات ، بموجب القانون رقم ٢١٣ لسنة ١٩٥٦ ، وقوانين التعليم التالية له ٠

وقد كانت هذه المدرسة فى الكتاتيب قبل محمد على ، وعندما أنشأ محمد على نظام التعليم المصرى ، قسمت هذه المدرسة الى نوعين : نوع شعبى مهمل، فى الكتاتيب، ونوع ممتاز، هو بداية السلم التعليمى فى نظامه التعليمى الحديث، يوفر للمتعلمين فيه ، ما يحتاجون اليه من « لباس وغذاء ومرتب » (١) واقامة ، ولكن الاسلوب الذى جرى عليه فيه كان غريبا ، فقد كان يقوم على « جمع الصبية للدراسة » ، و « على تكاليف رجال الادارة بأن يملئوا له مدارسه ، كما يملئون له صفوف جيشه » (٢) ، فكان الناس ينفرون منه ، نفورهم من الجيش والادارة معا ٠

وقد مضى وقت طويل قبل أن يعرف الناس - فى عصر اسماعيل - أن للمدارس الحديثة « أهدافا وغايات ، غير أهداف الجندية وغاياتها ، وأن (التلميذ) فيها تعد له الحكومة مصيرا غير المصير الذى تعده للجندى » (٣) ، فبدءوا يتدافعون بأبنائهم عليها ، مما دفع الى الاهتمام بهذه المرحلة ، ولهذا الهدف ظل المفكرون يسعون طيلة عهد اسماعيل ، ابتداء من اثارة القضية فى مجلس شورى النواب سنة ١٨٦٦ ، وحتى اليوم ٠

وقد قامت لائحة رجب ١٢٨٤ هـ (١٨٦٧ م) على أساس جعل الكتاتيب - بعد اصلاحها - هى الاساس الذى يقوم عليه نظام التعليم المصرى ، ثم جاء مشروع القومسيون سنة ١٨٨١ ، فأشار بأن يستعاض عنها بمدارس ابتدائية بسيطة ، من الدرجتين الثالثة (فى القرى) والثانية (فى المدن) - بيد أن اهتمام الحكومة ، ظل متجها الى (انشاء مدارس ابتدائية من الدرجة الاولى) (المدارس الحديثة) ٠ « أما الكتاتيب ، فقد ظلت على ما هى عليه ، لم تفد فى اصلاحها لائحة رجب ١٢٨٤ ، أو القانون الذى وضعه القومسيون فى سنة

---

(١) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى مصر - الجزء الثانى (مرجع سابق) ، ص ١٦٨ ٠

(٢) المرجع السابق ، ص ٣٥ ٠

(٣) المرجع السابق ، ص ٣٥ ٠

١٨٨٠ ، أو قانون سنة ١٨٨٧ • وكذلك كان مصير المشروع الذى وضعه على باشا مبارك فى سنة ١٨٩٠ (بانشاء نظام عام للتعليم الابتدائى) • وهو مقتبس فى مجموعه من قانون سنة ١٨٨٠ » (١) ، وان كانت الحكومة قد بدأت بالفعل فى تحويل الكتاتيب الى مكاتب (مدارس) من الدرجة الثالثة ، الا أن حالها زادت سوءا ، بنزعها من رقابة نظارة المعارف فى العام التالى (سنة ١٨٨٦) ، وجعلها تابعة لديوان عموم الأوقاف ، وظل الأمر كذلك ، حتى سنة ١٨٨٨ ، حيث استصدر على مبارك ، وهو ناظر للمعارف ، أمرا من الخديوى بجعلها فى « جميع مراكز المحافظات والمديريات ، تحت نظر نظارة المعارف العمومية وسلطتها » (٢) •

وكان ذلك بداية لانقسام التعليم بالمرحلة الأولى الى ثلاث مدارس ، هى : المدرسة الالزامية ، التى تقدم تعليما عربيا خالصا ، على نظام نصف اليوم (مكاتب الدرجة الثالثة) ـ والمدرسة الأولية ، التى تقدم ذلك التعليم على نظام اليوم الكامل (مكاتب الدرجة الثانية) ـ والمدرسة الابتدائية التى تدرس لغة أجنبية (مكاتب الدرجة الأولى ، وهى المدارس الابتدائية الحديثة) •

وقد بدأ التقارب بين هذه المدارس الثلاثة بعد الحرب العالمية الثانية ، بتحويل نظام المدارس الالزامية الى نظام اليوم الكامل ، فصارت أولية ، ثم أجيز لتلاميذ هذه المرحلة التقدم لشهادة اتمام الدراسة الابتدائية ، بدون لغة أجنبية ، ثم صدر قانون التعليم الابتدائى سنة ١٩٥١ ، يوحد المرحلة الأولى ، ويجعلها جميعا ٤ سنوات ، بدون لغة أجنبية •

ومرت هذه المدرسة ـ بعد الثورة ـ بعدة أطوار ، فقد كانت ـ بموجب القانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ ـ أربع سنوات ، يجوز التقدم بعدها لامتحان تعقده المنطقة للالتحاق بالمدرسة الاعدادية ، أو تلقى تدريب عملى حسب البيئة فى مدرسة تسمى (المدرسة الابتدائية الراقية) •

---

(١) المرجع السابق ، ص ٣٤٥ •

(٢) الأمر العالى ، الصادر بتاريخ غرة ذى القعدة سنة ١٣٠٧ (١٨ يونية سنة ١٨٨٠) ، بجعل الكتاتيب الأهلية الابتدائية بالجهات المبينة به ، تحت نظر وسلطة نظارة المعارف العمومية (وتليه القرارات الثلاثة نمرة ١٧٥ ، ١٧٦ ، ١٧٧ ، التى صدرت من النظارة ، فى ١١ ربيع الثانى سنة ١٣٠٨ ، بشأن الكتاتيب المذكورة) ـ المطبعة الأميرية ببولاق مصر المحمية ـ سنة ١٨٩٠ أفرنجية ، ص ٣ •

وفى سنة ١٩٥٦ ، اكتشف عيوب القانون السابق رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ ، كما سنرى عند حديثنا عن المدرسة الاعدادية ـ فصدر القانون رقم ٢١٣ لسنة ١٩٥٦ ، الذى يجعل من المرحلة الابتدائية ست سنوات ، من سن ٦ ـ ١٢ سنة ، بدون لغة أجنبية ، متفقا فى ذلك مع خطة نشر التعليم الابتدائى سنة ١٩٢٥ ، التى فشلت لأسباب مالية ، ثم اختصرت السنوات الست الى خمس سنوات ، لنفس الأسباب ، ثم اختصرت مرة ثانية الى أربع سنوات ، عند توحيد مدارس المرحلة الأولى سنة ١٩٥١ ـ لتتمكن الحكومة من استيعاب أكبر قدر ممكن من الأطفال فى سن الالزام ، حتى جاء مؤتمر التعليم الالزامى فى الدول العربية سنة ١٩٥٤ ، فأشار بجعل هذه المرحلة ست سنوات على الأقل ، فعدلت فى القانون رقم ٢١٣ لسنة ١٩٥٦ ، لتكون ست سنوات ، حسبما أشار المؤتمر ، واستمرت كذلك حتى اليوم ٠

وكان القانون رقم ٣٥ لسنة ١٩٤٢ قد قرر لأطفال المرحلة الابتدائية « الحق فى وجبة غذائية تقدم لهم فى كل يوم دراسى » ٠ وكان « أهم أثر تربوى بالنسبة للنظام المدرسى يتمثل فى أن الشكوى التى كانت عامة ، بسبب غياب الأطفال قد خفت ، اذ ارتفعت نسبة حضورهم من ٦٠٪ الى ٩٦٪ ٠ وانه لأمر مؤسف أن تلغى وزارة التربية المصرية هذه الوجبة ، ابتداء من عام ١٩٥٦ ـ ١٩٥٧ ، استجابة للضغوط المتصلة بالظروف المادية ، التى كانت تعانى منها البلاد » (١) ٠

وتهدف المدرسة الابتدائية الى تنمية الأطفال عقليا وجسميا وخلقيا واجتماعيا وقوميا ، ليكون الانسان فى نهايتها مواطنا صالحا ٠

والتعليم فيها باللغة العربية ، دون لغة أجنبية ، وذلك منذ سنة ١٩٥٣ (القانون ٢١٠) ، الا فى المدارس الخاصة ـ ان رغبت ـ ومدارس اللغات ، وهناك تفكير اليوم فى اعادتها الى هذه المرحلة مرة ثانية ٠

والتعليم فيها مشترك ، وهو يقوم على أساس مدرس الفصل فى الصفوف الأربعة الأولى منها ، ثم نظام التخصص فى الصفين الخامس والسادس ، يعقبها امتحان يعقد على مستوى المديرية ، يمنح الناجح فيه شهادة اتمام الدراسة الابتدائية ٠

---

(١) دكتور أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى ، وبنية السياسة التربوية (مرجع سابق) ، ص ٨٦ ، ٨٧ ٠

وكان النقل فى هذه المرحلة يتم بامتحان نقل ، وقد ألغى هذا الامتحان سنة ١٩٥٣ ، وأكد ذلك قانون ١٩٥٦ ، حتى جاء القانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ ، فألغى نظام النقل الآلى ، فى سعيه لاعادة النظر بشكل شامل الى التعليم العام ومشكلاته ـ والغائه لكل القوانين واللوائح الصادرة من سنة ١٩٥٣ ـ وأعاد الامتحان الى الصف الرابع ، ثم انتقل نظام الامتحان بعد ذلك الى الصف الثانى ٠

وهناك تفكير فى ضم المدرسة الاعدادية ـ التالية ـ الى مرحلة التعليم الالزامى ، لتكون تلك المرحلة تسع سنوات ، ولكن ذلك لايزال حلما بعيدا ، اذ أن الالزام لم يتحقق حتى الآن فى المدرسة الابتدائية بوضعها الراهن ، وقد كان مقررا أن يتحقق الالزام فيها سنة ١٩٦٥ ، فى نهاية الخطة الخمسية الأولى ، ولكنه لم يتحقق بسبب عدم دقة الخطة فى تقديراتها ، فأجل ذلك الى سنة ١٩٧٠ ـ نهاية الخطة الخمسية الثانية ـ ولكنه لم يتحقق ، بسبب ظروف حرب ١٩٦٧، ومجهودات تلك الحرب ، فكانت الخطة الخمسية الثالثة أكثر واقعية : حيث قدرت استيعاب ٩٠٪ من الملزمين فى نهايتها ـ سنة ١٩٧٥ ، ولكنه ـ رغم ذلك ـ لم يتحقق الا بنسبة تقل عن ٨٠٪ ٠

وقد وصلت جملة عدد تلاميذ هذه المرحلة ، ما يقرب من ٤ مليون طفل سنة ١٩٧٣/٧٢ ، واقتربت نسبة الملزمين بها من ٨٠٪ ، ثم وصلت جملة عدد تلاميذها سنة ١٩٧٧/٧٦ ـ كما سبق ـ الى أكثر من ٤ مليون طفل ، بنسبة لا تتعدى ٨٣٪ من مجموع الملزمين (١) ٠

وتعانى هذه المرحلة مشكلات تعليمية عديدة ، تعرضنا لبعضها عند الحديث عن تمويل التعليم فيما سبق (٢) ٠

٣ ـ المرحلة الاعدادية :

وهى بداية مراحل التعليم بعد الالزامى ، وتسعى الوزارة لضمها الى مرحلة التعليم الالزامى ـ كما سبق ٠

وتعود هذه المرحلة فى أصلها الى القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ ، الذى قسم السلم التعليمى ـ قبل العالى ـ ليكون ٣/٤/٤ سنوات ٠ وقد بدأت هذه

---

(١) ارجع الى ص ٤٩١ من الكتاب ٠

(٢) ارجع الى ص ٤٩١ من الكتاب ٠

المرحلة قلقة ، فكانت ملحقة أحيانا بالمدرسة الابتدائية (السابقة) ، وملحقة أحيانا أخرى بالمدرسة الثانوية (اللاحقة) ، كما كانت مناهجها متداخلة مع مناهج الصفين الخامس والسادس الابتدائيين ، والصفين الأول والثانى الثانويين ، وبناء على ذلك صدر القانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧ ، الذى جعل المرحلة الاعدادية العامة ، مرحلة مستقلة قائمة بذاتها ، طولها ثلاث سنوات ، من سن ١٢ ـ ١٥ سنة ، وقسمها الى أنواع ، هى المدرسة الاعدادية العامة ، والمدارس الاعدادية الفنية (زراعى ـ صناعى ـ تجارى ـ نسوى ـ عملى) ، التى كانت مغلقة أمام خريجيها ٠

وفى ضوء التخطيط الشامل للبلاد ، منذ سنة ١٩٦٠ ، أعيد النظر فى المدارس الاعدادية الفنية ، فتقرر الغاؤها ، ابتداء من العام الدراسى ١٩٦٣/٦٢، ودعم هذا الالغاء القانون الشامل رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ ، الذى سبق الحديث عنه ، عند الحديث عن المدرسة الابتدائية ٠

وقد استحدثت هذه المرحلة تماما فى الأزهر ، بعد التعديل الذى أدخل على السلم التعليمى به ، بناء على القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١ ، بشأن اعادة تنظيم الأزهر والهيئات التى يشملها ، حيث جعل نظام التعليم بالأزهر شبيها بنظام التعليم فى وزارتى التربية والتعليم ، والتعليم العالى ٠

وتعتبر المرحلة الاعدادية حدا وسطا بين المرحلتين الابتدائية والثانوية ، وهدفها الكشف عن ميول واهتمامات التلاميذ وقدراتهم ، وتنميتها ، ولذلك كانت مناهجها أكثر تخصصا وتعمقا من مناهج المرحلة الابتدائية ٠

وقد كان القبول بها يتم على أساس امتحان ، يعقد للمنتهين من الدراسة بالصف السادس الابتدائى ، ثم صار يتم على أساس نتيجة شهادة اتمام الدراسة الابتدائية ٠

ويقوم التعليم فى هذه المرحلة ، على أساس الانفصال بين البنين والبنات ، الا اذا دعت الضرورة الى ذلك ٠

وامتحانات النقل فى هذه المرحلة تضعها المدرسة ، أما امتحان نهاية المرحلة ، فيوضع على مستوى مديرية التربية والتعليم ٠

وهناك دراسات مهنية ملحقة بالمصانع لمدة سنة لمن يلتحقون بالعمل ، بعد حصولهم على الشهادة الابتدائية ٠

وتعانى هذه المرحلة ـ مع غيرها من مراحل التعليم المصرى ـ عدة مشكلات، تعرضنا لبعضها عند حديثنا عن تمويل التعليم (١) ٠

٣ ـ المرحلة الثانوية :

وهى المرحلة الثالثة من مراحل التعليم فى نظام التعليم المصرى ٠ ويبدأ تنوع الدراسة فى هذه المرحلة ، اذ تنقسم الى ثانوى عام (أدبى وعلمى) ، وثانوى فنى (زراعى وصناعى وتجارى ونسوى) ، وثانوى نوعى ، تابع للوزارات المهنية (مراكز تدريب مهنى ، ومعاهد فنون ، ومعاهد صحية ، ومعاهد بريد ولاسلكى) ـ بالاضافة الى مراكز التدريب المهنى الملحقة بالمصانع ، وبالاضافة الى معاهد المعلمين والمعلمات ، والمعاهد الفنية المتخصصة ٠

ويتم القبول بالمرحلة الثانوية ، وتوزيع الطلاب على أنواع المدارس ، حسب نتيجة امتحان الشهادة الاعدادية العامة ٠

ومدة الدراسة بالمرحلة الثانوية تختلف باختلاف نوع الدراسة الثانوية التى يحصل عليها المتعلمون ، وهى تتراوح بين سنة وخمس سنوات ، وذلك على النحو التالى :

(أ) **المدرسة الثانوية العامة :** وقد كانت هذه المدرسة ـ منذ انشاء نظام التعليم الحديث ـ هى المدرسة الممتازة دائما ، وكانت تسمى (بالمدرسة التجهيزية) فى عصر محمد على وخلفائه ، وكان طولها أربع أو خمس سنوات بعد المرحلة الابتدائية ، فى بداية القرن التاسع عشر ، ثم صارت أربع سنوات ، فى عهد الاحتلال الانجليزى لمصر (سنتان للكفاءة ، وسنتان للبكالوريا) ، ثم صارت خمس سنوات فى بداية عهد الاستقلال (٣ + ٢) ، ومنذ سنة ١٩٣٥ ، انقسمت الدراسة فيها ـ بناء على التقرير الشهير الذى تقدم به وزير المعارف ، أحمد نجيب الهلالى ، عن (التعليم الثانوى ـ عيوبه ووسائل اصلاحه) ـ الى قسمين : القسم الأول أربع سنوات ـ للحصول على الثقافة العامة ، والقسم الثانى سنة واحدة ، للحصول على التوجيهية (علمى وأدبى فقط ، أضيف اليها التخصص فى الرياضيات فيما بعد) ٠

وقد تركزت جهود القبانى سنة ١٩٤٩ ، وطه حسين سنة ١٩٥١ ، على جعل هذا التعليم فى متناول الجميع ، من الحاصلين على الشهادة الابتدائية ٠

---

(١) ارجع الى ص ٤٩٢ من الكتاب ٠

ومع بداية الثورة ، وبصدور القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ ، وخلق المرحلة الاعدادية ــ صارت الدراسة بها لمدة ثلاث سنوات ، بعد دراسة فى المرحلة الاعدادية لمدة ثلاث سنوات ـ كما سبق .

وقد أقر القانون الشامل رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ هذا الوضع بالنسبة للمدرستين .

والدراسة فى السنة الأولى عامة ، يكون الاهتمام فيها منصبا على اللغات والمواد العامة ، تتفرع الدراسة بعدها الى شعبتين : علمى ، وأدبى ، يبدأ فيهما التخصص فى الدراسات العلمية والرياضية ، أو الدراسات الأدبية ، ثم انفصلت الرياضيات ، فى شعبة مستقلة ثالثة مع مطلع العام الدراسى ١٩٧٧/٧٦ .

وامتحان النقل فى هذه المدرسة يعقد على مستوى المدرسة ، أما امتحان نهاية المرحلة ، فيعقد على مستوى الجمهورية .

والاقبال على المدرسة الثانوية العامة شديد ، منذ خلقت ، وذلك لأنها كانت ــ ولا تزال ــ المدرسة الوحيدة المفتوحة الأبواب على الجامعات والمعاهد العليا .

وهناك مدرسة للمتفوقين بعين شمس بالقاهرة ، أنشئت سنة ١٩٥٦/٥٥ ، لرعاية المتفوقين ، وهى تأخذ طلابها من أوائل الحاصلين على الشهادة الاعدادية فى المحافظات .

كما أن هناك عددا من المدارس التجريبية ، التى انشئت سنة ١٩٦٠/٥٩ ، بمناهج خاصة ، تجمع بين العلم الأكاديمى النظرى ، والجانب العملى التطبيقى ، وقد وضعت تحت التجريب لمدة خمس سنوات ، زيدت بعد ذلك الى عشر .

(ب) **المدارس الثانوية الفنية :** وهى مدارس متعددة منفصلة ، زراعية وصناعية وتجارية ، والدراسة فيها تقوم ــ منذ انشائها فى عهد محمد على ــ على التخصص فى صناعة من الصناعات . وكانت مدة الدراسة بها تتراوح بين ثلاث سنوات وخمس سنوات ، بعد الحصول على الشهادة الابتدائية ، ثم عدلت ــ بناء على القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ ــ لتصير ثلاث سنوات ، ثم أكد ذلك القانون رقم ٧٥ لسنة ١٩٧٠ ، الذى نظم التعليم الفنى ، على أثر تنظيم القانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ للتعليم العام .

وبناء على القانون الشامل الأخير ، رقم ٧٥ لسنة ١٩٧٠ ، صارت المناهج تنقسم الى ثلاثة أقسام ، قسم للثقافة العامة ، وقسم لمواد التخصص ، وقسم للتدريب المهنى ٠

وامتحان النقل فيها يتم على مستوى المدرسة ، أما امتحان نهاية المرحلة ، فيعقد على مستوى الجمهورية ٠

والمدرسة الثانوية الفنية مدرسة مغلقة ، اذ يلتحق خريجوها بالعمل مباشرة ، الا الحاصلين منهم على درجات عالية فى دبلوم الدراسة الفنية ، فانهم يلتحقون بالمعاهد العليا الفنية ـ بناء على القانون الأخير المنظم للتعليم الثانوى الفنى (سنة ١٩٧٠) ـ ولذلك كانت كل الأنظار منصرفة عن هذا النوع من المدارس ، ومتجهة الى المدارس الثانوية العامة ٠

وعن طريق مكاتب التنسيق فى المحافظات ، بدأ مزيد من الحاصلين على الشهادة الاعدادية ، يوجهون الى المدارس الثانوية الفنية ، مما خفف الضغط قليلا عن المدرسة الثانوية العامة ، وان كانت هذه المدرسة لا تزال تحصل على معظم خريجى المدرسة الاعدادية (حوالى ٦٠٪) ٠

(جـ) **المدرسة الثانوية الازهرية :** وهى قريبة من المدرسة الثانوية العامة ، الا أن هناك تركيزا على الدراسات الدينية فيها ، ولذلك كانت مدة الدراسة بها أربع سنوات ، بدلا من ثلاثة ٠

(د) **المعاهد الفنية المتخصصة :** وهى تقوم على التخصص فى مهنة معينة ، كالمدرسة الثانوية الفنية ، الا أنها توفر لطلابها مزيدا من التخصص ، ولذلك كانت مدة الدراسة بها خمس سنوات ، بدلا من ثلاثة ٠

(هـ) **دور المعلمين والمعلمات :** ومدة الدراسة بها خمس سنوات ، لتخريج معلمى المرحلة الابتدائية ، والتركيز فيها على المواد التربوية وعلم النفس ٠

(و) **المعاهد الفنية :** ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات ، وهى تابعة فى ادارتها للوزارات الفنية ، كوزارة الصناعة ، ووزارة المواصلات ووزارة الحربية ، ووزارة الثقافة ، ووزارة الصحة ٠ وبرنامجها قريب من برنامج المدارس الثانوية الفنية ، الا أن التركيز فيها يكون على التدريب المهنى ٠

(ز) **مراكز التدريب المهنى :** ومدة الدراسة بها سنة أو سنتان ،

وهى ملحقة بالمصانع ، للتدريب على حرفة أو مهنة معينة ، فى داخل المصنع ، الذى يدرب به الطالب ٠

ولا زال الاهتمام فى هذه المرحلة متجها الى الثانوى العام ، الذى يتجه اليه ٥٢٪ من طلاب الدراسة الثانوية ، وتتجه الوزارة الى توجيه ٦١٪ (بدلا من٤٨٪ حاليا) من الطلاب مستقبلا الى المدارس الثانوية الفنية (١) ٠

ورغم ذلك ، فاننا يجب أن نتذكر أن المدرسة الثانوية العامة مدرسة واحدة ، بينما المدرسة الثانوية الفنية مدارس عدة - زراعية وصناعية وتجارية ، وأن العمالة ونوعها وحجمها فى مصر تتطلب خريجى هذه المدارس الفنية ، لا خريجى المدرسة الثانوية العامة ٠

وتدل الأرقام المقارنة بين سنتى ١٩٧٥/٧٤ و١٩٧٦/٧٥ ، على أن الزيادة فى القبول فى الثانوى العام بلغت ١٧ر٩٩٤ طالبا ، بنسبة ٣ر٥٪ (٢) ، بينما بلغت الزيادة فى الثانوى الفنى ٣٠ر٠٩٤ طالبا ، بنسبة ٦ر٨٪ ، وسجلت دور المعلمين والمعلمات نقصا مقداره : ١٢٧ طالبا ، بنسبة ٤٠ر٠٪(٣) ، مع النقص الواضح فى المعلمين ، وفى نصيب كل ألف من الأطفال فى المرحلة الابتدائية ، من المعلمين ٠

يضاف الى ذلك أن الدراسة الثانوية الفنية دراسة يغلب عليها الطابع النظرى الأكاديمى ، بسبب النقص الواضح فى الأجهزة والمعدات والورش وغيرها ، وأن نوعيات الطلاب الملتحقين بهذا النوع من التعليم الثانوى ، تعتبر من أسوأ نوعيات التلاميذ المنتهين من دراستهم الاعدادية ٠

---

(١) من تصريح السيد وزير التعليم ، أمام لجنة التعليم والبحث العلمى بمجلس الشعب ، فى ١٩٧٧/٢/٨ ، السابق الاشارة اليه ٠

(٢) الاحصاء الاستقرارى لمرحلة التعليم الثانوى العام ، فى العام الدراسى ١٩٧٦/٧٥ ، حسب الحالة فى ١٥ نوفمبر سنة ١٩٧٥ - وزارة التربية والتعليم - الادارة العامة للاحصاء والحساب الآلى - النشرة الاحصائية - العدد الحادى عشر - يناير ١٩٧٦ ٠

(٣) الاحصاء الاستقرارى ، لمرحلة التعليم الثانوى الفنى ، ودور المعلمين والمعلمات ، فى العام الدراسى ١٩٧٦/٧٥ ٠٠٠ العدد الثانى عشر - يناير ١٩٧٦ ٠

٤ ـ **مرحلة التعليم العالى :**

وهى تتم فى ثلاثة أنواع من المعاهد ، هى :

(أ) الجامعات : وتتراوح الدراسة فيها بين أربع وخمس سنوات ؛ ويتم توزيع الطلاب على كلياتها حسب المجموع الذى يحصل عليه الطلاب فى الثانوية العامة ، وحسب التوزيع الجغرافى لها .

وأقدم هذه الجامعات هى جامعة الأزهر ، أما أقدم الجامعات الحديثة فهى جامعة القاهرة (التى أنشئت سنة ١٩٠٨ كجامعة أهلية ، ثم ضمت الى الوزارة سنة ١٩٢٥ تحت اسم جامعة فؤاد الأول) ـ ثم جامعة الاسكندرية (فاروق الأول سابقا) ، التى أنشئت سنة ١٩٣٨ كفرع لجامعة القاهرة ـ ثم جامعة عين شمس (ابراهيم باشا الكبير سابقا) ، التى أنشئت سنة ١٩٥١/٥٠ ـ ثم جامعة أسيوط ، التى أنشئت سنة ١٩٥٨/٥٧ . ثم أنشئت فى أواخر الستينات وأوائل السبعينات جامعات طنطا والمنصورة والزقازيق وحلوان والمنوفية والمنيا وأخيرا ـ جامعة قناة السويس .

وتتبع هذه الجامعات وزارة التعليم العالى .

وأما جامعة الازهر ، فهى أعرق هذه الجامعات على الاطلاق ، اذ يعود وجودها الى انشاء الجامع الأزهر فى العصر الفاطمى ، سنة ٣٦١ هـ ـ (سنة ٩٧٠ م) ، ولكن الدراسة به كانت دراسة تقليدية قديمة ، رغم امتداد يد الاصلاح اليه منذ أواخر القرن التاسع عشر ، ولكنه لم يصر جامعة قديمة وحديثة معا الا سنة ١٩٦١ ، حيث أعيد تنظيمه ، بموجب القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١ ، بشأن اعادة تنظيم الأزهر والهيئات التى يشملها ، وأنشئت به من الكليات الحديثة كليات الهندسة والصناعات ، والمعاملات والادارة ، والزراعة ، والطب ؛ وأخيرا أنشئت به كلية التربية ، ثم كلية البنات الاسلامية (فى مطلع السبعينات) .

ومدة الدراسة بكليات جامعة الأزهر أربع سنوات ، بالنسبة للحاصلين على الثانوية العامة الأزهرية ، تزاد عليها سنة تأهيلية (للدراسة الدينية) للمقبولين بها من الحاصلين على الثانوية العامة (التربية والتعليم) (يلاحظ أن الدراسة الثانوية الأزهرية أربع سنوات ، لا ثلاثة ، كما هو الحال فى الثانوية العامة) .

(ب) المعاهد العليا : وهى تابعة لوزارة التعليم العالى مباشرة ، وليست مستقلة كالجامعات • وهى أقل شأنا من الجامعات ، وتحصل على طلابها من بين الحاصلين على الثانوية العامة (أقل المجموعات غالبا ، والمتازين من الحاصلين على شهادة الثانوية الفنية ، بما يزيد عن ٧٠٪) •

وقد ضمت معظم هذه المعاهد العليا سنة ١٩٧٥ الى جامعة حلوان •

وهناك معاهد عليا خاصة ، تتلقى مصروفات من المتعلمين ، وتشرف عليها وزارة التعليم العالى ، كالمعهد التجارى بالمنيل ، والمعهد الفنى العالى بالجلاء •

وكان آخر قانون نظم العمل بالجامعات ، هو القانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢ ، بشأن تنظيم الجامعات ، وقد ألغى هذا القانون ، القانون رقم ١٨٤ لسنة ١٩٥٨ ، والقوانين المعدلة له •

ثم صدرت بعد ذلك القرارات الجمهورية بشأن تطبيق القانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢ ، على المعاهد العالية التابعة لوزارة التعليم العالى ، وعلى جامعة الأزهر •

(جـ) الكليات العسكرية : وهى تابعة للوزارات العسكرية ، كوزارة الحربية ، ووزارة الداخلية • وهى تعتمد فى القبول بها على أساسين ، هما : مجموع الدرجات ، واللياقة البدنية •

مدارس الحضانة ورياض الأطفال :

لم يعرف نظام التعليم المصرى مدارس الحضانة ورياض الأطفال الا بعد حصول مصر على الاستقلال الرسمى (سنة ١٩٢٣) ، خاصة بعد الازدهار التعليمى الكبير ، الذى حققه نظام التعليم ، مع بداية تنفيذ مشروع ١٩٢٥ لنشر التعليم •

ففى هذه الفترة ، وجدت رياض الأطفال تابعة « لوزارة المعارف فى عواصم المديريات ، ومدتها ثلاث سنوات ، من سن ٥ ـ ٨ سنوات ، وكانت بمصروفات » (١) ، شأنها فى ذلك شأن نظام التعليم الحديث كله •

---

(١) دكتورة نازلى صالح أحمد : حول التعليم الابتدائى ونظمه (مرجع سابق) ، ص ٧٠

وقبل سنة ١٩٢٣ بعشر سنوات ، بدأت نواة هذه المدارس بسيطة . ففى سنة ١٩١٣ ، « أعادت وزارة التربية تنظيم المدارس الابتدائية للبنات ، فألحقت بها سنتين تمهيديتين ، لاعداد البنات اللاتى يلتحقن بها ، كى يتابعن الدراسة الابتدائية • وبقيت هذه الخدمة التربوية قاصرة على البنات حتى عام ١٩١٨ ، حين بدأت وزارة التربية فى انشاء مدارس رياض أطفال مستقلة للبنين • وفى عام ١٩٢٣ ، صدر قررا وزارى بفصل السنتين الأوليين من المدارس الابتدائية للبنات ، واعتبارهما روضة أطفال ، مدتها سنتان (٦ ـ ٨) » (١) •

وفى عام ١٩٤٣ ، ألحق ببعض رياض الأطفال أقسام ، لرعاية أبناء العاملات ، تقبل الأطفال بها من سن الثانية والنصف ، قبل التحاقهم برياض الأطفال •

والي جانب مدارس الحضانة ورياض الأطفال التابعة لوزارة المعارف ، كانت هناك مدارس ورياض تابعة للمدارس الخاصة والأجنبية ، بلغ عددها فى التعليم الأجنبى وحده سنة ١٩٥٢/٥١ : ٢٦١ مدرسة ودارا ، بها ١٤ر٥٩٦ من البنين ، و٢٠ر٧٧٩ من البنات (٢) ـ أى ٣٥ر٣٧٥ طفلا وطفلة •

وقد « تلقت رياض الأطفال ضربة مدوخة » ـ على حد تعبير الدكتور أحمد عبيد ـ « فى عام ١٩٥٠ » ـ مع سياسة الماء والهواء ، التى أعلنها المرحوم الدكتور طه حسين • « أما الضربة الثانية والقاضية ، فقد أعقبتها فى عام ١٩٥١ ، حين صدر القانون رقم ١٤٣ ، بشأن تنظيم التعليم الابتدائى » ، حيث « قرر القانون أن مدة التعليم الابتدائى ست سنوات (٦ ـ ١٢) ، وأن السنتين الأوليين منه تعتبران بمثابة روضة للأطفال ، فيما بين سن السادسة والثامنة » (٣) •

ومع قيام الثورة ، واهتمامها الكبير بنشر التعليم الابتدائى ، وجعلها بدء الالزام من السادسة ، بدلا من الثامنة ، ألغى أول قانون تعليمى صدر فى عهد الثورة ، وهو القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ ـ مدارس الحضانة ورياض الأطفال التابعة للوزارة ، ولم تبق الا مدارس قليلة بمصروفات ، صفيت بعد ذلك •

---

(١) دكتور أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى ، وبنية السياسة التربوية (مرجع سابق) ، ١٢٧ ، ١٢٨ •

(٢) دكتور سعد مرسى أحمد ودكتور سعيد اسماعيل على (مرجع سابق) ، ص ٥٥٥ •

(٣) دكتور أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى ، وبنية السياسة التربوية (المرجع الأسبق) ، ص ١٣١ •

ومنذ صدور هذا القانون وحتى اليوم ، خرجت دور الحضانة ورياض الأطفال من سلم التعليم المصرى ، وانزوت فى المدارس الخاصة ومدارس اللغات، ومعظمها فى القاهرة والاسكندرية ، ويصل عددها الى « ٢٣ مدرسة ، وعدد الفصول ٧٨٦ فصلا ، وعدد الأطفال البنين ٢٥ر٨٣٦ طفلا ، والبنات ١٥ر٧٠٧ طفلة ، ومجموعهم ٣١ر٥٤٣ طفلا » (١) ـ أى أقل من العدد الذى كان موجودا بالمدارس الأجنبية وحدها سنة ١٩٥٢/٥١ ، رغم زيادة الحاجة اليها اليوم ، بسبب التوسع فى عمل المرأة ٠

نتيجة لتخلى الوزارة عن هذه الدور والمؤسسات الهامة ، وفى غياب اشراف رسمى عليها ، وأصول وقواعد تضبط العمل بها ، « تعددت الجهات ، التى تنشىء الحضانات ، فوجدت حضانات تابعة لجمعيات أهلية ، وحضانات تابعة للاتحاد الاشتراكى ، وأخرى للمحافظات ، وغيرها للمصانع والمؤسسات ، الى غير ذلك من الهيئات » ، كما « تبين أن أكثر الحضانات والرياض القائمة ، لا تسير على أسس مدروسة فى رعاية الأطفال وتربيتهم ، ولا تتوفر فيها الظروف الكفيلة بحسن الأداء ٠بل هى مجرد أماكن لتجميع أكبر عدد من الأطفال ، بقصد الكسب المادى لأصحابها ، دون أى اعتبار لصالح الطفل ، كما أن العاملات بهذه الحضانات غير مؤهلات ، وليس على هذه الدور اشراف فنى تربوى » (٢) ٠

اعداد المعلمين فى مصر

عكس اعداد المعلمين تلك القلاقل والاضطرابات التى عانى منها نظام التعليم المصرى الحديث ، منذ انشائه فى الربع الأول من القرن التاسع عشر ، فقد كان المعلمون يعينون ـ دون اعداد ـ فى الكتاتيب والمرحلة الأولى ، من بين خريجى الكتاتيب ٠

وعندما أنشأ محمد على نظامه التعليمى الحديث ، عين له مدرسين بدون اعداد أيضا ، من خريجى الأزهر ومدرسة الألسن ٠

ولم يلتفت لاعداد المعلمين الا فى عصر اسماعيل ، حيث أنشئت (دار العلوم) سنة ١٨٧٢ ، لاعداد معلمى اللغة العربية ، ولكنها تخلصت من العلوم التربوية ، واقتصرت على الدراسة الأكاديمية ، وضمت الى جامعة القاهرة سنة ١٩٤٥ ٠

(١) دكتورة نازلى صالح أحمد : حول التعليم الابتدائى ونظمه (مرجع سابق) ، ص ٨ ٠
(٢) المرجع السابق ، ص ٨ ٠

وفى أوائل عهد الاحتلال ، أنشئت مدرسة المعلمين العليا سنة ١٨٨٥ ، ولكن عند انشاء الجامعة وضمها الى الحكومة ، أشار الخبراء الأجانب بأن تقتصر الدراسة على سنة واحدة ، بالنسبة لخريجى كليات الآداب والعلوم ، فأنشىء معهد التربية العالى سنة ١٩٢٩ لهذا الهدف ، وقد تحول المعهد الى (كلية التربية) ، وضم الى جامعة عين شمس سنة ١٩٥٠ .

وكانت مدرسة المعلمين العليا تسير على النظام التكاملى ، الذى تتكامل فيه الدراسة الأكاديمية والدراسة التربوية ، أما معهد التربية (ثم كلية التربية) ، فقد كان يسير على النظام التتابعى ، الذى تنفصل الدراسة التربوية فيه عن الدراسة الأكاديمية ، لمدة عام ، بعد الانتهاء من تلك الدراسة الأكاديمية .

وقد تمت العودة الى النظام التكاملى فى اعداد المعلمين مرة ثانية ، بانشاء كلية البنات جامعة عين شمس سنة ١٩٥٤ ، ثم بانشاء كليات المعلمين ، ابتداء من سنة ١٩٥٥ ، خارج الجامعة أول الأمر ، قبل انضمامها اليها سنة ٦٦/١٩٦٧ .

ويلتقى النظامان : التكاملى والتتابعى ، اليوم ، فى كلية التربية جامعة عين شمس ، التى تضم ـ منذ سنة ١٩٧١ ـ كلية المعلمين ، التى أنشئت سنة ١٩٥٥ (النظام التكاملى) ، وكلية التربية (معهد التربية العالى للمعلمين سابقا) (النظام التتابعى) .

وقد بدأ الاهتمام باعداد معلم المرحلة الأولى متأخرا ، وكان أول معهد لاعداد هذا المعلم ، هو مدرسة المعلمات الأولية ، التى أنشئت سنة ١٩٠٣ ، ثم مدرسة المعلمين الأولية ، التى أنشئت سنة ١٩٠٤ .

وقد تتابع انشاء هذه المدارس ، وكان عددها يزيد فى سنوات الازدهار والتوسع التعليميين ، ولذلك شهدت ازدهارا ملحوظا منذ سنة ١٩٢٦ (بعد مشروع سنة ١٩٢٥ لتعميم التعليم الابتدائى) .

وشهدت هذه المدارس تطورات كثيرة فى نوعيات طلابها ، وسنوات الدراسة بها ، فقد كانت تحصل على طلابها من بين الناجحين فى امتحان الشهادة الابتدائية ، فى دراسة تستمر سنتين ، زيدت الى ثلاث سنوات . كما كانت بعض المدارس تحصل على طلابها من بين من أتموا الدراسة فى الكتاتيب والمدارس الأولية لمدة سنة ، زيدت الى سنتين ، ثم ثلاث سنوات .

ثم ارتقت نوعية الملتحقين بهذه المدارس ، فصارت خمس سنوات بعد الدراسة الابتدائية ، سنة ١٩٥٢/٥١ .

وفى سنة ١٩٤٧ ، تم انشاء أول مدرسة تعليمية ريفية ، لاعداد معلمين يعملون فى الريف .

وقد مر اعداد المعلمين بعد الثورة بمراحل من التطور ، وصلت به الى وضعه الحالى ، حيث نجد نوعين من معاهد اعداد المعلمين ، وهما :

١ ــ دور المعلمين والمعلمات :

لاعداد معلمى المرحلة الابتدائية . وقد أنشئت سنة ١٩٥٦/٥٥ ، وكانت مدة الدراسة بها ثلاث سنوات بعد المرحلة الاعدادية ، زيدت الى خمس سنوات سنة ١٩٦٢/٦١ ، ويدرس الطلاب فى السنوات الثلاث الأولى منها دراسة أكاديمية عامة ، ثم يدرسون دراسات تربوية فى السنتين الأخيرتين .

وفى سنة ١٩٦٣/٦٢ أنشىء نظام يحصل على خريجى المدارس الثانوية العامة فى دراسة تستمر سنتين ، ثم ألغى هذا النظام ، اكتفاء بالنظام السابق .

٢ ــ كليات التربية :

بنظاميها التتابعى (الموجود فى كلية التربية جامعة عين شمس)، والتكاملى (الموجود فى كلية التربية جامعة عين شمس أيضا ، وكذلك فى كليات التربية الأخرى ، فى الاسكندرية وطنطا والمنصورة والزقازيق وشبين الكوم وأسيوط والمنيا ، وفى كلية البنات جامعة عين شمس ، وفى كلية التربية ، وكلية البنات الاسلامية جامعة الأزهر) .

وتعد هذه الكليات ، مدرسى المواد الأكاديمية فى المدارس الاعدادية والثانوية ، بعد دراسة تستمر أربع سنوات بعد الثانوية العامة ، أو سنة واحدة بعد الدرجة الجامعية الأولى ، من كليات دار العلوم ، أو العلوم ، أو الزراعة ، أو الآداب .

والى جانب كليات التربية ، هناك معاهد عليا تابعة لوزارة التعليم

العالى ، لاعداد معلمى التربية الفنية (مثل معهد التربية للمعلمات بالزمالك ، الذى أنشىء سنة ١٩٣٥ ، والمعهد العالى للتربية الفنية للمعلمين ، الذى أنشىء سنة ١٩٥٠) ـ والتربية الرياضية (مثل معهد التربية الرياضية بالهرم ، الذى أنشىء سنة ١٩٤٨) ـ والتدبير المنزلى (مثل معهد التدبير المنزلى والفنون الطرزية ببولاق ، الذى أنشىء سنة ١٩٣٩) ـ والتربية الموسيقية (مثل المعهد العالى لمعلمات الموسيقى ، الذى أنشىء سنة ١٩٤٧) .

كما كانت كلية التكنولوجيا والتربية جامعة حلوان (كلية المعلمين الصناعية سابقا) ، تقوم باعداد معلمى مواد التخصص بالمدارس الثانوية الصناعية ، بعد أن كان هؤلاء يعينيون من خريجى كليات الهندسة وكلية التكنولوجيا بحلوان ، بدون اعداد تربوى ، ولكن هذه الكلية صارت تقتصر ـ مؤخرا ـ على اعداد المهندسين ، ولم يعد فى برامجها مكان للمواد التربوية والنفسية .

مراجـع الكتـــاب

أولا : المراجع العربية :

١ ــ أ· أليكسيبيف : القانون الاقتصادى للرأســمالية الحديثة ــ ترجمة اسماعيل عبد الرحمن ــ دار الفكر ــ ١٩٥٨ ·

٢ ــ ا·ت· فلاندر : « التدريب المهنى : هل تكون لــه نظم ، أم يظـل (تروسا) فى الادارة الاقتصادية ؟ » ــ ترجمة أحمد خاكى ــ **مستقبل التربية** ــ تصدر عن مجلة رسالة اليونسكو ومركز مطبوعات اليونسكو ــ العدد السابع ــ السنة الثانية ــ يوليو ١٩٧٤ (التعليم الثانوى والتدريب والعمالة) ·

٣ ــ الدكتور ا· ل· كاندل : « التعليم الاولى ــ مقدمة » ــ ترجمة الاستاذ وديع الضبع ــ الفصل الثالث من : **نظام التربيــة فى أمريكا** ــ مجلة التربيــة الحديثة ، بالجامعة الأميركية بالقاهرة ــ المطبعة العصرية بمصر ــ ١٩٤٥ ·

٤ ــ الدكتور ا·ل· كاندل : « التعليم العالى ــ مقدمة » ــ ترجمة الأستاذ حبيب اسكندر ، والاستاذ ميشيل عبد الاحد ــ الفصل الخامس من : **نظـام التربية فى أمريكا** ــ مجلة التربية الحديثة ، بالجامعة الأميركية بالقاهرة ــ المطبعة العصرية بمصر ــ ١٩٤٥ ·

٥ ــ الدكتور ا· ل· كاندل : « تربية المعلمين ــ مقدمة » ترجمة الاستاذ عبد العزيز أحمد ــ الفصل السادس من : **نظام التربية فى أمريكا** ــ مجلة التربية الحديثة ، بالجامعة الأميركية بالقاهرة ــ المطبعة العصرية بمصر ــ ١٩٤٥ ·

٦ ــ الدكتور ابراهيم أحمد العدوى : « الســفراء العــرب الى أوربا فى العصور الوسطى » ــ **المجــلة** ــ العـــــدد الثانى والثلاثون ــ محرم ١٣٧٩ ــ أغسطس ١٩٥٩ ·

٧ ــ ابراهيم سعدة : سنوات الهوان ــ الطبعة الثانية ــ المكتب المصرى الحديث ــ ١٩٧٥ ·

٨ ـ الدكتور ابراهيم سلامة : « مرونة الفكر العربى تتضمن التوازن والتلاؤم بين القديم والحديث » ـ **الرائد** ـ عدد ممتاز عن مؤتمر المعلمين العرب ـ الاسكندرية ـ ١٩٥٦ .

٩ ـ ابن عمار الصغير : التفكير العلمى عند ابن خلدون ـ الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ـ الجزائر (بدون تاريخ) .

١٠ ـ أبو الحسن الندوى : ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين ـ الطبعة العاشرة ـ مطابع على بن على ـ الدوحة ـ ١٣٩٤ هـ ـ ١٩٧٤ م .

١١ الدكتور أبو الفتوح رضوان : « البعد عن الحياة ، مشكلة التعليم الثانوى » ـ **الرائد** ـ مجلة المعلمين ـ السنة السادسة ـ العدد الثالث ـ نوفمبر ١٩٦٠ .

١٢ ـ الدكتور أبو الفتوح رضوان : « التربية والاندفاع الثورى » ـ **الرائد** ـ مجلة المعلمين ـ السنة السابعة ـ العدد الثانى ـ ديسمبر ١٩٦١ .

١٣ ـ الدكتور أبو الفتوح رضوان : « التعليم فى دستورين ، ١٩٢٣ ـ ١٩٥٦ » ـ **الرائد** ـ مجلة المعلمين ـ السنة الأولى ـ العدد الرابع ـ أبريل ١٩٥٦ .

١٤ ـ الدكتور أبو الفتوح رضوان وآخرون : المدرس فى المدرسة والمجتمع ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ ١٩٥٦ .

١٥ ـ أبو خلدون ساطع الحصرى : حولية الثقافة العربية ـ السنة الأولى ـ جامعة الدول العربية ـ الادارة الثقافية ـ ١٩٤٩ .

١٦ ـ أبو خلدون ساطة الحصرى : حولية الثقافة العربية ـ جامعة الدول العربية ـ الادارة الثقافية ـ الحولية الخامسة ـ عن الأعوام الدراسية الثلاثة ١٩٥٤/١٩٥٣ ، ١٩٥٥/١٩٥٤ ، ١٩٥٦/١٩٥٥ ـ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ ١٩٥٧ .

١٧ ـ أحمد الشنتناوى وآخرون : دائرة المعارف الاسلامية ـ المجلد الخامس (بدون ناشر ولا تاريخ) .

١٨ ـ أحمد أمين : « الانسانية والقومية » ـ **فيض الخاطر** ـ الجزء الثالث ـ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ ١٩٤٢ .

١٩ ـ أحمد أمين : « الشيخ رفاعة الطهطاوى ، مؤسس النهضة العلمية الحديثة » ـ **فيض الخاطر** ـ الجزء الخامس ـ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ ١٩٤٠ .

٢١ ـ أحمد أمين : « زعماء الاصلاح الاسلامى فى العصر الحديث » ـ **فيض خاطر** ـ الجزء الخامس ـ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ ١٩٤٤ .

٢٢ ـ أحمد أمين : ضحى الاسلام ـ الجزء الأول ـ الطبعة الأولى ـ مطبعة الاعتماد ـ ١٩٣٣ .

٢٣ ـ أحمد أمين : ضحى الاسلام ـ الجزء الثانى ـ الطبعة الأولى ـ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ ١٩٣٥ .

٢٤ ـ أحمد أمين : ظهر الاسلام ـ الجزء الأول ـ الطبعة الثانية ـ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ ١٩٤٦ .

٢٥ ـ أحمد أمين : فجر الاسلام ـ الجزء الأول (فى الحياة العقلية) ـ الطبعة الثالثة ـ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ ١٩٣٥ .

٢٦ ـ الدكتور أحمد حسن عبيد : « فلسفة التعليم الالزامى وتنظيمه » ـ **تعليم الجماهير** ـ مجلة متخصصة ، تصدر عن الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار ـ المجلد الأول ـ السنة الأولى ـ العدد ١ ـ سبتمبر ١٩٧٤ .

٢٧ ـ دكتور أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى ، وبنية السياسة التربوية (دراسة مقارنة) ـ الطبعة الأولى ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ ١٩٧٦ .

٢٨ ـ الدكتور أحمد رشيد : « استراتيجية التنظيم فى الدول النامية » ـ **مجلة تنمية المجتمع** ، يصدرها مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى ـ المجلد الرابع عشر ـ ١٩٦٧ ـ العددان الأول والثانى .

٢٩ ـ أحمد سعيد دويدار : الاستثمار فى التدريب والبحوث ـ معهد التخطيط القومى ـ مذكرة رقم ١٠٥ ـ ١١ ديسمبر ١٩٦١ .

٣٠ ـ الدكتور أحمد سويلم العمرى : بحوث فى المجتمع العربى (دراسات سياسية) ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ ١٩٦٠ .

٣١ ـ دكتـور أحمد عـزت راجح : أصـول علم النفس ـ الطبعة الخامسة ـ الدار القومية للطبـاعة والنشر ـ ١٩٦٣ ٠

٣٢ ـ الدكتور أحمد عزت عبد الكـريم : « العـلاقات بين الشرق العربى وأوربا ، بين القرنين السادس عشر والتاسع عشر » ـ **دراسات تاريخيـة فى النهضـة العربيـة الحديثة** ـ الادارة الثقافيـة بجامعـة الـدول العربيـة ـ مكتبة الأنجلو المصرية (بدون تاريخ) ٠

٣٣ ـ الدكتور أحمد عزت عبد الكـريم : تاريخ التعليم فى مصـر ، من نهـاية حـكم محمد على ، الى أوائل حـكم توفيـق (١٨٤٨ ـ ١٨٨٢) ـ الجـزء الأول ـ عصـر عباس الاول وسـعيد (١٨٤٨ ـ ١٨٦٣) ـ وزارة المعارف العموميـة ـ ١٩٤٥ ٠

٣٤ ـ الدكتور أحمد عـزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى مصر ، من نهـاية حـكم محمد على ، الى أوائل حـكم توفيق (١٨٤٨ ـ ١٨٨٢) ـ الجـزء الثانى ـ عصر اسماعيل ، والسنوات المتصـلة به من حـكم توفيق (١٨٦٣ ـ ١٨٨٢) ـ وزارة المعارف العمومية ـ ١٩٤٥ ٠

٣٥ ـ الدكتور أحمد عـزت عبد الكـريم : تاريخ التعليـم فى مصـر ، من نهـاية حكم محمد على ، الى أوائل حـكم توفيـق (١٨٤٨ ـ ١٨٨٢) ـ الجـزء الثالث ـ ملحقـات بأهم الوثائق واللـوائح التعليمية ، ومراجـع البحث ـ وزارة المعار فـالعمومية ـ ١٩٤٥ ٠

٣٦ ـ الدكتور أحمـد عـزت عبـد الكـريم : « مصـر » ـ **دراسـات تاريخيـة فى النهضة العربية الحديثة** ـ الادارة الثقافيـة بجامعـة الدول العربية ـ مكتبة الأنجلو المصرية (بدون تاريخ) ٠

٣٧ ـ أحمـد عطيـة : القاموس السياسى ـ الطبعة الثالثـة ـ دار النهضة العربيـة ـ ١٩٦٨ ٠

٣٨ ـ أحمد عطية الله : دائرة المعـارف الحديثـة ـ الطبعـة الأولى ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ ١٩٥٢ ٠

٣٩ ـ الدكتـور أحمد محمد ابراهيـم : الاقتصـاد السياسى ـ الجزء الأول ـ الطبعة الثالثة ـ المطبعة الأميرية ببولاق ـ ١٩٣٥ ٠

٤٠ ـ أحمد نجيب الهلالى : تقرير عن اصلاح التعليم فى مصر ـ وزارة المعارف العمومية ـ المطبعة الأميرية ـ ١٩٥٠ ٠

٤١ ـ ادجار هـ ٠ بروكس ، و ج٠ب٠ ماكولى : الحرية المدنية فى جنوب أفريقيا ـ ترجمه محمود أحمد حسين ـ راجعه دكتور محمد محمود الصياد ـ رقم (٥٤١) من (الألف كتاب) ـ مؤسسة سجل العرب ـ ١٩٦٥ ٠

٤٢ ـ آدم كيرل : استراتيجية التعليم فى المجتمعات النامية ، دراسة للعوامل التربوية والاجتماعية ، وعلاقتها بالنمو الاقتصادى ـ ترجمة سامى الجمال ـ مراجعة د٠ عبد العزيز القوصى ـ الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار (بدون تاريخ) ٠

٤٣ ـ أديب ديمترى : « منهج وتطبيقه فى التعليم » ـ **الكاتب** ـ مجلة المثقفين العرب ـ السنة الحادية عشرة ـ العدد ١١٩ ـ فبراير ١٩٧١ ٠

٤٤ ـ الدكتور اسماعيل صبرى عبد الله : « القراءة والعلم » ـ **لماذا نقرأ ؟** ـ لطائفة من المفكرين العرب ـ دار المعارف بمصر (بدون تاريخ) ٠

٤٥ ـ اسماعيل محمود القبانى : دراسات فى تنظيم التعليم بمصر ـ مكتبة النهضة المصرية ـ ١٩٥٨ ٠

٤٦ ـ اسماعيل محمود القبانى : سياسة التعليم فى مصر ـ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ ١٩٤٤ ٠

٤٧ ـ « اصلاح التعليم فى روسيا السوفيتية » ـ **مجلة التربية الحديثة** ـ السنة الخامسة والثلاثون ـ العدد الرابع ـ أبريل ١٩٦٢ ٠

٤٨ ـ الاحصاء الاستقرارى ، لمرحلة التعليم الثانوى العام ، فى العام الدراسى ٧٥/١٩٧٦ ، حسب الحالة فى ١٥ نوفمبر سنة ١٩٧٥ ـ وزارة التربية والتعليم ـ الادارة العامة للاحصاء والحساب الآلى ـ النشرة الاحصائية ـ العدد الحادى عشر ـ يناير ١٩٧٦ ٠

٤٩ ـ الاحصاء الاستقرارى ، لمرحلة التعليم الثانوى العام عام ٧٦/ ١٩٧٧ ـ وزارة التربية والتعليم ـ الادارة العامة للاحصاء والحساب الآلى ـ القاهرة ـ ١٩٧٧ ٠

٥٠ ـ الاحصاء الاستقرارى ، لمرحلة التعليم الثانوى الفنى ، ودور المعلمين

والمعلمات ، فى العام الدراسى ١٩٧٦/٧٥ ، حسب الحالة فى ١٥ نوفمبر سنة ١٩٧٥ ــ وزارة التربية والتعليم ــ الادارة العامة للاحصاء والحساب الآلى ــ النشرة الاحصائية ــ العدد الثانى عشر ــ يناير ١٩٧٦ .

٥١ ــ الاحصاء الاستقرارى ، لمرحلة التعليم الثانوى الفنى ، ودور المعلمين والمعلمات ، فى العام الدراسى ١٩٧٧/٧٦ ــ وزارة التربية والتعليم ــ الادارة العامة للاحصاء والحساب الآلى ــ القاهرة ــ ١٩٧٧ .

٥٢ ــ الاحصاء المبدئى ، بحالة القبول والقيد ، بالتعليم العام الرسمى والخاص المجانى ، حسب الحالة فى نهاية الأسبوع الثانى ، من بدء العام الدراسى ١٩٧٧/١٩٧٦ ــ وزارة التربية والتعليم ــ الادارة العامة للاحصاء والحساب الآلى ــ نوفمبر ١٩٧٦ .

٥٣ ــ الاحصاء المبدئى ، حسب الحالة ، فى يوم الخميس الثانى ، من بدء الدراسة فى العام ١٩٧٧/٧٦ ، لمرحلة التعليم الثانوى الفنى ، ودور المعلمين والمعلمات ــ وزارة التربية والتعليم ــ الادارة العامة للاحصاء ــ النشرة الاحصائية ــ العدد رقم (٥) ــ لعام ١٩٧٧/٧٦ .

٥٤ ــ الاعلان الدستورى ، الصادر فى ٢٣ مارس ١٩٦٤ (المعمول به من ٢٥ مارس ١٩٦٤) .

٥٥ ــ الأعمال الكاملة ، للامام محمد عبده ــ جمعها وحققها وقدم لها : محمد عمارة ــ الجزء الثالث (الاصلاح الفكرى والتربوى والالهيات) ــ الطبعة الأولى ــ المؤسسة العربية للدراسات والنشر ــ بيروت ــ أيلول (سبتمبر) ١٩٧٢ .

٥٦ ــ الأمر العالى ، الصادر بتاريخ غرة ذى القعدة سنة ١٣٠٧ (١٨ يونية سنة ١٨٨٠) ، بجعل الكتاتيب الأهلية الابتدائية بالجهات المبينة به ، تحت نظر وسلطة نظارة المعارف العمومية (وتليه القرارات الثلاثة نمرة ١٧٥ و ١٧٦ و ١٧٧ ، التى صدرت من النظارة فى ١١ ربيع الثانى سنة ١٣٠٨ ، بشأن الكتاتيب المذكورة) ــ المطبعة الأميرية ببولاق مصر المحمية ــ سنة ١٨٩٠ أفرنجية .

٥٧ ــ البناء العصرى للدولة ، وهجرة الموهوبين ــ وزارة التعليم العالى ــ الادارة العامة للنشاط الثقافى والعلمى الدولى ــ رقم (٣٧) (استنسل) (بدون تاريخ) .

٥٨ ـ دكتور الدمرداش سرحان ، ودكتور منير كامل : المناهج ـ الطبعة الثانية ـ دار العلوم للطباعة ـ ١٩٧٢ .

٥٩ ـ الدوميلي : العلم عند العرب ، وأثره فى تطور العلم العالمى ـ نقله الى العربية : الدكتور عبد الحليم النجار ، والدكتور محمد يوسف موسى ـ قام بمراجعته على الأصل الفرنسى : الدكتور حسين فوزى ـ جامعة الدول العربية ـ الادارة الثقافية ـ الطبعة الأولى ـ دار القلم ـ ١٩٦٢ .

٦٠ ـ السكان والسياسات الدولية ـ اشراف فيليب هوسر ـ ترجمة الدكتور خليل حسن خليل ـ مراجعة وتقديم الدكتور سعيد النجار ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ ١٩٦٣ .

٦١ ـ السيد محمود أبو الفيض المنوفى : أصالة العلم ، وانحراف العلماء ـ رقم (٤) من (موسوعة وحدة الدين والفلسفة والعلم) ـ دار نهضة مصر للطبع والنشر ـ ١٩٦٩ .

٦٢ ـ الطريق الى الديموقراطية ـ اللجنة التحضيرية للمؤتمر الوطنى للقوى الشعبية ـ العدد (١٥٠) من (كتب قومية) ـ الدار القومية للطباعة والنشر (بدون تاريخ) .

٦٣ ـ العنصرية الصهيونية فى الفكر والتطبيق ـ جامعة الدول العربية ـ الأمانة العامة ـ الادارة العامة لشئون فلسطين ـ يوليو (تموز) ١٩٧٦ .

٦٤ ـ ألفرد ليلنتال : اسرائيل ، ذلك الدولار الزائف ـ تعريب عمر الديراوى أبو حجلة ـ دار العلم للملايين ـ بيروت ـ ١٩٦٥ .

٦٥ ـ ألكسيس كاريل : الانسان ، ذلك المجهول ـ تعريب شفيق أسعد فريد ـ مكتبة المعارف ـ بيروت ـ ١٩٧٤ .

٦٦ ـ « المعاهد العلمية والاجتماعية فى الاسلام ـ مترجمة عن (اسلاميك ريفيو) » ـ **الرائد** ـ مجلة المعلمين ـ السنة السادسة ـ العدد السابع ـ مارس ١٩٦١ .

٦٧ ـ « المناهج ، وكيف تحقق السياسة التعليمية الجديدة ؟ » ـ **صحيفة التربية** ـ تصدرها رابطة خريجى معاهد التربية بالقاهرة ـ السنة السادسة ـ العدد الثانى ـ ينساير ١٩٥٤ .

٦٨ ــ الموسوعة السياسية ــ اشراف د٠ عبد الوهاب الكيالى ، وكامل زهيرى ــ المؤسسة العربية للدراسات والنشر ــ بيروت ــ ١٩٧٤ ٠

٦٩ ــ الدكتور اميل فهمى : التعليم فى مصر ــ رقم (٦) من (المكتبة التربوية) ــ اشراف وتقديم دكتور محمد لبيب النجيحى ــ مكتبة الأنجلو المصرية ــ ١٩٧٥ ٠

٧٠ ــ أنور السادات : البحث عن الذات (قصة حياتى) ــ الطبعة الأولى ــ المكتب المصرى الحديث ، للطباعة والنشر ــ ابريل ١٩٧٨ ٠

٧١ ــ أوليغ بيسار جيفسكى : لمحة عن العلم السوفيتى ــ دار الطبع والنشر باللغات الأجنبية ــ موسكو (بدون تاريخ) ٠

٧٢ ــ ب٠ج٠ وودز : التعاون الاقتصادى وأساليبه ــ الكتاب الثانى من سلسلة (كتب الناقوس) ــ مراجعة وتقديم عباس محمود العقاد ــ مكتبة الأنجلو المصرية (بدون تاريخ) ٠

٧٣ ــ د٠ برايس ــ وليامز : « الدراسات الثقافية المقارنة » ــ الفصل الحادى والعشرون من : **آفاق جديدة فى علم النفس** ــ أشرف على تأليفه ب٠م٠ فوس ــ ترجمة دكتور فؤاد أبو حطب ــ عالم الكتب ــ ١٩٧٢ ٠

٧٤ ــ برتراند رسل : النظرة العلمية ــ تعريب عثمان نويه ــ مراجعة الدكتور ابراهيم حلمى عبد الرحمن ــ الجامعة العربية (الادارة الثقافية) ــ مكتبة الأنجلو المصرية (بدون تاريخ) ٠

٧٥ ــ برنامج ٣٠ مارس ــ وزارة الاعلام ــ هيئة الاستعلامات ــ ٣٠ مارس ١٩٦٨ ٠

٧٦ ــ بطرس البستانى : كتاب دائرة المعارف ــ المجلد الحادى عشر ــ مطبعة الهلال بمصر ــ ١٩٠٠ ٠

٧٧ ــ دكتور بهى الدين زيان : الغزالى ، ولمحات عن الحياة الفكرية الاسلامية ــ الكتاب العاشر من سلسلة (قادة الفكر فى الشرق والغرب) ــ مكتبة نهضة مصر بالفجالة ــ ١٩٥٨ ٠

٧٨ ــ الدكتور بول اليكر : « التعليم الثانوى » ــ ترجمة الأستاذ رزق

جرجس ـ الفصل الرابع من : **نظام التربية فى أميركا** ـ مجلة التربية الحديثة ، بالجامعة الأميركية بالقاهرة ـ المطبعة العصرية بمصر ـ ١٩٤٥ .

٧٩ ـ بيان اجمالى ، بتوزيع اعتمادات قسم ٩٠١ ـ وزارة التربية والتعليم ، للسنة المالية ١٩٧٦ ـ وزارة التربية والتعليم ـ الادارة العامة للموازنة ـ رقم ٣/ب .

٨٠ ـ بيان الرئيس أنور السادات الى الأمة ـ ١٩ ربيع الأول ١٣٩١ ـ ١٤ مايو ١٩٧١ ـ وزارة الاعلام ـ هيئة الاستعلامات (بدون تاريخ) .

٨١ ـ بيان بتطور ميزانية التربية والتعليم ـ ادارة الاحصاء ـ قسم البحوث .

٨٢ ـ بيانات الرئيس جمال عبد الناصر والوزراء ، فى مجلس الأمة ، سنة ١٩٥٧ ـ المجلد الأول (مصلحة الاستعلامات) ـ المطبعة الأميرية بالقاهرة ـ ١٩٥٧ .

٨٣ ـ بيانات الرئيس جمال عبد الناصر والوزراء ، فى مجلس الأمة ، سنة ١٩٥٧ ـ المجلد الثانى (مصلحة الاستعلامات) ـ المطبعة الأميرية بالقاهرة ـ ١٩٥٧ .

٨٤ ـ بيوت الله ، مساجد ومعابد ـ الجزء الثانى ـ كتاب الشعب ـ رقم (٧٨) ـ مطابع الشعب ـ ١٩٦٠ .

٨٥ ـ تاريخ البشرية ـ المجلد السادس (القرن العشرون) ـ التطور العلمى والثقافى ـ الجزءالثانى ـ ٢ (صورة الذات وتطلعات شعوب العالم) ـ اعداد اللجنة الدولية ، باشراف منظمة اليونسكو ـ الترجمة والمراجعة : عثمان نويه ـ د. راشد البراوى ـ محمد على أبو درة ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب ـ ١٩٧٢ .

٨٦ ـ تدريب الموظفين العلميين والفنيين ـ خطاب افتتاحى ، ألقاه مستر رينيه ما هو Mr. René Mahau ، المدير العام لمنظمة اليونسكو ، التابعة لمنظمة الأمم المتحدة ، حول الموضوع (ك) من جدول أعمال مؤتمر العلوم والتكنولوجيا ، لصالح الأقاليم والبلدان النامية ، التابع لمنظمة الأمم المتحدة ـ جينيف ـ الثامن من فبراير ١٩٦٣ (استنسل) .

٨٧ ـ ترجمة الأمر العالى ، المصدق على القانون العمومى لنظارة المعارف العمومية ـ مطبعة المالية ، التابعة للمطبعة الأهلية ـ ١٨٨٧ ٠

٨٨ ـ تعريب لوثيقة اليونسكو ED/BIE/Confinted 32/5, Paris. عن الاتجاهات الرئيسية فى التعليم Major Trends in Education (الجمهورية العربية المتحدة ـ وزارة التربية والتعليم ـ مركز التوثيق التربوى) ـ القاهرة ـ يونيو ١٩٧٠ (استنسل) ٠

٨٩ ـ تقرير عن بعض نواحى التعليم فى مصر ، مرفوع الى حضرة صاحب المعالى ، وزير المعارف العمومية ، من المستر مان ـ المطبعة الأميرية بالقاهرة ـ ١٩٣١ ٠

٩٠ ـ تقرير عن تطور التربية والتعليم ، فى الجمهورية العربية المتحدة ، فى العام الدراسى ١٩٦١/١٩٦٢ ـ مركز الوثائق والبحوث التربوية (الجمهورية العربية المتحدة ـ وزارة التربية والتعليم المركزية) (بدون تاريخ) ٠

٩١ ـ تقرير عن تطورات التربية والتعليم فى الجمهورية العربية المتحدة ، فى العام الدراسى ١٩٥٩/ ١٩٦٠ ـ وزارة التربية والتعليم المركزية ـ مركز الوثائق التربوية للجمهورية العربية المتحدة ـ الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ـ القاهرة ـ يونيه ١٩٦٠ ٠

٩٢ ـ ج٠ سنجلتون : المدرسة اليابانية ـ ترجمة الدكتور محمد قدرى لطفى وآخرين ـ عالم الكتب ـ ١٩٧٢ ٠

٩٣ ـ ج٠ ف٠ نيللر : فى فلسفة التربية ـ ترجمة الدكتور محمد منير مرسى وآخرين ـ عالم الكتب ـ ١٩٧٢ ٠

٩٤ ـ جان ـ جاك سرفان شرايبر : التحدى الأمريكى ـ ترجمة فكتور سحاب ـ مكتبة النهضة ـ بغداد (بدون تاريخ) ٠

٩٥ ـ الدكتور جاى سنيفلى : « التعليم العالى » ـ ترجمة الأستاذ حبيب اسكندر ، والأستاذ ميشيل عبد الأحد ـ الفصل الخامس من : **نظام التربية فى أمريكا** ـ مجلة التربية الحديثة بالجامعة الأميركية بالقاهرة ـ المطبعة العصرية بمصر ـ ١٩٤٥ ٠

٩٦ ـ جبرائيل كاتول : « فلسفة تربوية متجددة ، والعمل بها فى التنظيم

الادارة » ـ **فلسفة تربوية متجددة ، لعـالم عربى يتجدد** ـ دائرة التربيـة فى الجامعة الأميركية فى بيروت ـ مطابع دار الكشاف ـ بيروت ـ ١٩٥٦ ٠

٩٧ ـ جروف ساموبل داو : كتاب المجتمع ومشاكله ـ مقدمة لمبـادىء علم الاجتماع ـ ترجمة ابراهيم رمزى ـ المطبعة الأميرية ببولاق ـ ١٩٣٨ ٠

٩٨ ـ جلال الدين الحمامصى : حوار وراء الأسـوار ـ المكتب المصرى الحديث ـ ١٩٧٦ ٠

٩٩ ـ جمال عبد الناصر : فلسفة الثورة ـ وزارة الارشـاد القومى ـ الهيئة العامة للاستعلامات (بدون تاريخ) ٠

١٠٠ ـ جورج سول : المذاهب الاقتصادية الكبرى ـ ترجمة وتقـديم راشد البراوى ـ الطبعة الثالثة ـ مكتبة النهضة المصرية ـ ١٩٦٢ ٠

١٠١ ـ جورج كاونتس : التعليم فى الاتحاد السوفيتى ـ ترجمة محمد بدران ـ مكتبة الأنجلو المصرية (بدون تاريخ) ٠

١٠٢ ـ الدكتور جورج نورتون : « النظام والادارة » ـ ترجمة مجلة التربية الحديثة ـ الفصل الأول من : **نظام التربية فى أمريكا** ـ مجلة التربية الحـديثة بالجامعة الأميركية بالقاهرة ـ المطبعة العصرية بمصر ـ ١٩٤٥ ٠

١٠٣ ـ جوزيف شومبيتر : الرأسمالية والاشتراكية والديموقراطيـة ـ تعريب وتعليق خيرى حماد ـ الجزء الأول ـ العدد (١٨١) من (اخترنا لك) ـ الدار القومية للطباعة والنشر (بدون تاريخ) ٠

١٠٤ ـ جوزيف شومبيتر : الرأسمالية والاشتراكية والديموقراطيـة ـ تعريب وتعليق خيرى حماد ـ الجزء الثانى ـ العـدد (١٨١) من (اخترنا لك) ـ الدار القومية للطباعة والنشر (بدون تاريخ) ٠

١٠٥ ـ جون ديوى ، وايفلين ديوى : مدارس المستقبل ـ ترجمة عبد الفتاح الدياوى ـ مكتبة النهضة المصرية (بدون تاريخ) ٠

١٠٦ ـ جون سومرفيل : « المـادية الجدلية » ـ **فلسفة القرن العشرين** ـ مجموعة مقالات فى المذاهب الفلسفية المعاصرة ـ نشرها : داجوبرت د٠ رونز ـ ترجمه عثمان نويه ـ راجعه الدكتور زكى نجيب محمـود ـ رقم (٤٦٤) من (الألف كتاب) ـ مؤسسة سجل العرب ـ ١٩٦٣ ٠

١٠٧ ــ جون فوستر دالاس : حرب أم اسلام ــ العالميــة للطبــع والنشر ــ ١٩٥٧ ٠

١٠٨ ــ جون كينيث جالبريث : أضــواء جديدة على الفكر الاقتصادى ــ ترجمة الدكتور خليل حسن خليل ــ مراجعة وتقديم الدكتور سـعيد النجار ــ دار المعرفة ــ ١٩٦٢ ٠

١٠٩ ــ الدكتور حامد عمار : « أهمية التدريب ومكانته فى المجتمعــات النامية » ــ **أبحاث فى التدريب على تنمية المجتمع** ــ الحلقة الدراسية للتدريب على تنمية المجتمع فى الدول العربية ــ القــاهرة ــ ١٩٦٣ ــ سرس الليــان ــ ١٩٦٤ ٠

١١٠ ــ الدكتور حامد عمار : فى اقتصاديات التعليم ــ مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى ــ سرس الليــان ــ ١٩٦٤ ٠

١١١ ــ الدكتور حبيب كورانى : « فلسفة تربوية متجددة : أسسها » ــ **فلسفة تربوية متجددة ، لعالم عربى يتجدد** ــ دائرة التربية فى الجامعة الأميركية فى بيروت ــ مطابع دار الكشاف ــ بيروت ــ ١٩٥٦ ٠

١١٢ ــ حديث الرئيس أنور السادات للتليفزيون العربى ، بمناســبة عيد ميلاد السيد الرئيس ــ ٢٤ ديسمبر ١٩٧٦ ــ وزارة الاعــلام ــ هيئــة الاستعلامات (بدون تاريخ) ٠

١١٣ ــ حسان محمد حسان : « الدور الاجتماعى للتعليم فى المجتمــع الاسرائيلى » ــ **الكتاب السنوى ، فى التربية وعلم النفس** ــ بأقلام نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس ــ عالم الكتب ــ ١٩٧٣ ٠

١١٤ ــ حسن العشماوى : الاخوان والثورة ــ الجزء الأول ــ المكتب المصرى الحديث ، للطباعة والنشر ــ ١٩٧٧ ٠

١١٥ ــ حسين فهمى مصطفى : « أضواء على اليابان » ــ **الكاتب** ــ مجلة المثقفين العرب ــ السنة الحادية عشرة ــ العدد ١١٨ ــ يناير ١٩٧١ ٠

١١٦ ــ حليم سيد اروس : « الشيخ محمد عبده » ــ **الرائد** ــ مجلة المعلمين ــ السنة السابعة ــ العدد الثانى ــ ديسمبر ١٩٦١ ٠

١١٧ ـ حمدي مصطفى جرب : التربية والتكنولوجيا فى معركة التصنيع ـ دار المعارف بمصر ـ ١٩٦١ ٠

١١٨ ـ خطاب الرئيس أنور السادات الى الأمة ـ ٣٠ فبراير سنة ١٩٧٧ ـ وزارة الاعلام ـ هيئة الاستعلامات (بدون تاريخ) ٠

١١٩ ـ خطاب الرئيس جمال عبد الناصر ، فى ختـــام الـدورة الثالثة ، للمؤتمـر القـومى العـــام ، للاتحاد الاشــــتراكى العربى ـ من ٢٣/٢٥ يوليو ١٩٦٩ ـ وزارة الارشاد القومى ـ الهيئة العامة للاســتعلامات (بدون تاريخ) ٠

١٢٠ ـ خطاب الرئيس محمد أنور السادات ، فى افتتاح الدورة الأولى لمجلس الشعب الجديد ـ ١٩ من ذى القعدة ١٣٩٦ ـ ١١ من نوفمبر ١٩٧٦ ـ وزارة الاعلام ـ هيئة الاستعلامات (بدون تاريخ) ٠

١٢١ ـ خطب الرئيس جمال عبد الناصر ، فى احتفالات العيد الســابع للثورة ـ مصلحة الاستعلامات ـ ٢٣ يوليو ١٩٥٩ ٠

١٢٢ ـ خطب وأحاديث الرئيس أنور السادات ، من يناير ١٩٧٢ ، الى يونيو ١٩٧٢ ـ الجزء الثالث ـ وزارة الثقافة والاعلام ـ هيئة الاســتعلامات (بدون تاريخ) ٠

١٢٣ ـ خطب وأحاديث الرئيس أنور السادات ، من يوليو ١٩٧٢ الى ديسمبر ١٩٧٢ ـ الجزء الثالث ـ وزارة الاعلام ـ هيئة الاســـتعلامات (بدون تاريخ) ٠

١٢٤ ـ د٠ جوسلين :المدرسة والمجتمع العصرى ـ ترجمة الدكتور محمد قدرى لطفى وآخرين ـ عالم الكتب ـ ١٩٧٢ ٠

١٢٥ ـ د٠ م٠ تيرنر : الكشف العلمى ـ ترجمة أحمد محمود سليمان ـ مراجعة د٠ محمد جمال الدين الفندى ـ العدد (٥٠) من (العلم للجميع) ـ دار الكاتب العربى للطباعة والنشر (بدون تاريخ) ٠

١٢٦ ـ دراسات احصائية ، عن مبانى المدارس الرسمية ، والخاصــة المعانة ـ وزارة التربية والتعليم ـ ادارة الاحصاء ـ الاحصـاءات الادارية ـ أغسطس ١٩٦١ ٠

١٢٧ ـ دستور الولايات المتحدة ، ووثائق تاريخية أخرى ـ مكتب الولايات المتحدة للاستعلامات والتبادل التربوى ـ القاهرة ـ ١٩٥١ ٠

١٢٨ ـ دستور جمهورية مصر ـ ١٩٥٦ ٠

١٢٩ ـ ر٠ هـ٠ بك : التاريخ الاجتماعى للتربية ـ ترجمة الدكتور محمد لبيب النجيحى وآخرين ـ رقم (٢) من (المكتبة التربوية) ـ اشراف وتقديم دكتور محمد لبيب النجيحى ـ عالم الكتب ـ ١٩٧٣ ٠

١٣٠ ـ دكتور راشد البراوى : اقتصاديات العالم العربى ، من الخليج الى المحيط ـ الطبعة الثالثة ـ مكتبة النهضة المصرية ـ ١٩٧٣ ٠

١٣١ ـ رالف ت٠ فلوولنج : « الفلسفة الشخصانية » ـ **فلسفة القرن العشرين** ـ مجموعة مقالات فى المذاهب الفلسفية المعاصرة ـ نشرها : داجوبرت د٠ رونز ـ ترجمه عثمان نويه ـ راجعه الدكتور زكى نجيب محمود ـ رقم (٤٦٤) من (الألف كتاب) ـ مؤسسة سجل العرب ـ ١٩٦٣ ٠

١٣٢ ـ دكتور رءوف سلامة موسى : فى أزمة العلم والجامعات ـ دار ومطابع المستقبل (بدون تاريخ) ٠

١٣٣ ـ رحلة ابن بطوطة ، المسماة « تحفة النظار ، فى غرائب الأمطار ، وعجائب الأسفار » ـ الجزء الأول ـ المكتبة التجارية الكبرى ـ ١٣٨٦ هـ ـ ١٩٦٧ م ٠

١٣٤ ـ رحلة ابن جبير ـ دار صادر ودار بيروت للطباعة والنشر ـ بيروت ـ ١٣٨٤ هـ ـ ١٩٦٤ م ٠

١٣٥ ـ رينيه ديكارت : مقال عن المنهج ـ ترجمة محمود محمد الخضيرى ـ الطبعة الثانية ـ راجعها وقدم لها الدكتور محمد مصطفى حلمى ـ من (روائع الفكر الانسانى) ـ دار الكاتب العربى للطباعة والنشر ـ ١٩٦٨ ٠

١٣٦ ـ الدكتور زكى نجيب محمود : تجديد الفكر العربى ـ الطبعة الثانية ـ دار الشروق ـ ١٩٧٣ ٠

١٣٧ ـ زينب الغزالى : أيام من حياتى ـ دار الشروق ـ ١٩٧٨ ٠

١٣٨ ـ س. ر. ب. جوبيس : « العقاقير والشخصية » ـ الفصل الرابع عشر من : **آفاق جديدة فى علم النفس** ـ أشرف على تأليفه : ب.م. فوس ـ ترجمة دكتور فؤاد أبو حطب ـ عالم الكتب ـ ١٩٧٢ .

١٣٩ ـ سامى جوهر : الصامتون يتكلمون ـ الطبعة الخامسة ـ المكتب المصرى الحديث ـ ١٩٧٦ .

١٤٠ ـ ستيفن فنسنت بنيه : أمريكا ـ ترجمة عبد العزيز عبد المجيد ـ مكتب الولايات المتحدة للاستعلامات ـ القاهرة ـ ١٩٤٥ .

١٤١ ـ سعاد خليل اسماعيل : « مفاهيم واتجاهات جديدة فى التخطيط لتطوير المناهج » ـ **التربية الجديدة** ـ مجلة فصلية ـ تعالج شؤون التخطيط والتجديد فى التربية ـ السنة الأولى ـ العدد الثانى ـ نيسان (ابريل) ١٩٧٤ .

١٤٢ ـ سعد جمعة : الله أو الدمار ـ الطبعة الثالثة ـ المختار الاسلامى للطباعة والنشر والتوزيع ـ ١٣٩٦ هـ ـ ١٩٧٦ م .

١٤٣ ـ دكتور سعد ماهر حمزة : المقدمة فى اقتصاديات التبعية والتنمية ، تجارب أفريقية وعربية ـ دار المعارف بمصر ـ ١٩٦٧ .

١٤٤ ـ دكتور سعد مرسى أحمد : التربية والتقدم ـ عالم الكتب ـ ١٩٧٠ .

١٤٥ ـ دكتور سعد مرسى أحمد : تطور الفكر التربوى ـ عالم الكتب ـ ١٩٧٠ .

١٤٦ ـ دكتور سعد مرسى أحمد ، ودكتور سعيد اسماعيل على : تاريخ التربية والتعليم ـ عالم الكتب ـ ١٩٧٢ .

١٤٧ ـ دكتور سعيد اسماعيل على : التربية اليهودية الصهيونية ـ دار الثقافة للطباعة والنشر بالقاهرة ـ ١٩٧٤ .

١٤٨ ـ دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور : المدنية الاسلامية ، وأثرها فى الحضارة الأوربية ـ الطبعة الأولى ـ دار النهضة العربية ـ ١٩٦٣ .

١٤٩ ـ الدكتور سلامة حماد : « أثر الشرق فى الغرب ، وأثر الغرب فى

الشرق » ـ **صحيفة التربية** ـ تصدرها رابطة خريجى معاهد التربية بالقاهرة ـ السنة الثامنة ـ العدد الثالث ـ مارس ١٩٥٦ ٠

١٥٠ ـ صالح عبد العزيز ، وعبد العزيز عبد المجيد : التربية وطرق التدريس ـ الجزء الأول ـ الطبعة الخامسة ـ دار المعارف بمصر ـ ١٩٥٦ ٠

١٥١ ـ الدكتور صلاح الدين نامق : مشكلة السكان فى مصر ، دراسة اجتماعية اقتصادية ـ مكتبة النهضة المصرية (بدون تاريخ) ٠

١٥٢ ـ ضياء الدين بيبرس : الأسرار الشخصية لجمال عبد الناصر (كما رواها محمود الجيار) ـ مكتبة مدبولى ـ القاهرة ـ ١٩٧٦ ٠

١٥٣ ـ طه النمر : تمويل التعليم وتكلفته فى المراحل المختلفة ـ معهد التخطيط القومى ـ مذكرة رقم ١٢٢ ـ ١٩٦١/١٢/٣١ ٠

١٥٤ ـ طه حسين : مستقبل الثقافة فى مصر ـ مطبعة المعارف ومكتبتها بمصر ـ ١٩٣٨ ٠

١٥٥ ـ عباس محمود العقاد : اثر العرب فى الحضارة الأوربية ـ الطبعة الرابعة ـ دار المعارف بمصر ـ ١٩٦٥ ٠

١٥٦ ـ عباس محمود العقاد : التفكير ، فريضة اسلامية ـ الطبعة الاولى (المؤتمر الاسلامى) ـ دار القلم (بدون تاريخ) ٠

١٥٧ ـ الدكتور عبد الباسط محمد حسن : أصول البحث الاجتماعى ـ الطبعة الثانية ـ مطبعة لجنة البيان العربى ـ ١٩٦٦ ٠

١٥٨ ـ الدكتور عبد الحليم الرفاعى : الاقتصاد السياسى ـ الجزء الأول ـ الطبعة الأولى ـ ١٩٣٦ ٠

١٥٩ ـ عبد الحليم سالم : التعليم فى مصر ـ وزارة المعارف العمومية ـ المراقبة العامة للثقافة ـ ادارة التعاون الثقافى ـ ١٩٤١/١/١٨ (بمكتبة وزارة التربية والتعليم) ٠

١٦٠ ـ دكتور عبد الحميد أحمد أمين : الطاقة الذرية ، ماضيها وحاضرها ومستقبلها ـ رقم (٦) من (الألف كتاب) ـ مكتبة النهضة المصرية ـ ١٩٥٦ ٠

١٦١ ـ عبد الرحمن الرافعي : تاريخ الحركة القومية ، وتطور نظام الحكم في مصر ـ الجزء الاول ـ الطبعة الرابعة ـ مكتبة النهضة المصرية ـ ١٩٥٥ .

١٦٢ ـ عبد الرحمن الرافعي : تاريخ الحركة القومية ، وتطور نظام الحكم في مصر ـ الجزء الثاني ـ الطبعة الثالثة ـ مكتبة النهضة المصرية ـ ١٩٥٨ .

١٦٣ ـ عبد الرحمن الرافعي : ثورة سنة ١٩١٩ ـ تاريخ مصر القومي من سنة ١٩١٤ الى سنة ١٩٢١ ـ الجزء الثاني ـ الطبعة الثانية ـ مكتبة النهضة المصرية ـ ١٩٥٥ .

١٦٤ ـ عبد الرحمن الرافعي بك : عصر اسماعيل ـ الجزء الاول ـ الطبعة الثانية ـ مكتبة النهضة المصرية ـ ١٩٤٨ .

١٦٥ ـ عبد الرحمن الرافعي بك : عصر محمد علي ـ الطبعة الثالثة ـ مكتبة النهضة المصرية ـ ١٩٥١ .

١٦٦ ـ عبد الرحمن الكواكبي : « كتاب طبائع الاستبداد ، ومصارع الاستعباد » ـ من كتاب : **الاعمال الكاملة لعبد الرحمن الكواكبي ، مع دراسة عن حياته وآثاره** ـ بقلم محمد عمارة ـ الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر ـ ١٩٧٠ .

١٦٧ ـ عبد الرحمن النجار : دعائم الدولة العصرية ، العلم ... والايمان ـ وزارة الاعلام (هيئة الاستعلامات) (بدون تاريخ) .

١٦٨ ـ الدكتور عبد الرحمن بدوي : مناهج البحث العلمي ـ دار النهضة العربية ـ ١٩٦٣ .

١٦٩ ـ العلامة عبد الرحمن بن خلدون : المقدمة ، من كتاب العبر ، وديوان المبتدأ والخبر ، في أيام العرب والعجم والبربر ، ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر ـ المطبعة الشرفية ـ ١٣٢٧ هـ .

١٧٠ ـ عبد الرحمن عزام : الرسالة الخالدة ـ الطبعة الأولى ـ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ ١٣٦٥ هـ ـ ١٩٤٦ م .

١٧١ ـ الدكتور عبد العزيز محمد الشناوي : دراسات في تاريخ أوربا في القرن التاسع عشر ـ دار النهضة العربية ـ ١٩٦٤ .

١٧٢ ـ دكتور عبد الغني النوري ، ودكتور عبد الغني عبود : نحو فلسفة عربية للتربية ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربي ـ ١٩٧٦ .

١٧٣ — عبد الغنى سيد أحمد عبود : دراسة مقارنة لتمويل التعليم ، فى الجمهورية العربية المتحدة ، والولايات المتحدة الأمريكية ، والاتحاد السوفيتى ، وفرنسا وانجلترا — رسالة مقدمة الى كلية التربية بجامعة عين شمس ، للحصول على درجة الماجستير (جامعة عين شمس — كلية التربية ، قسم التربية المقارنة) — القاهرة — ١٩٦٥ (استنسل) ٠

١٧٤ — عبد الغنى سيد أحمد عبود : دراسة مقارنة لنظام البحث العلمى ، فى الجمهورية العربية المتحدة ، والولايات المتحدة الأمريكية ، والاتحاد السوفيتى — رسالة مقدمة الى كلية التربية جامعة عين شمس ،للحصول علىدرجة دكتور فلسفة فى التربية — قسم التربية المقارنة والادارة التعليمية (كلية التربية جامعة عين شمس) — القاهرة — ١٩٧٢ (استنسل) ٠

١٧٥ — دكتور عبد الغنى عبود : « الأيديولوجيا والتربية » — الباب الرابع من : **فى التربية المقارنة** — الطبعة الأولى — عالم الكتب — ١٩٧٤ ٠

١٧٦ — دكتور عبد الغنى عبود : « الأيديولوجيا والتربية فى الاسلام » — **الكتاب السنوى ، فى التربية وعلم النفس** — بأقلام نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس — دار الثقافة للطباعة والنشر بالقاهرة — ١٩٧٤ ٠

١٧٧ — دكتور عبد الغنى عبود : « التربية المقارنة » — الباب الأول من : **فى التربية المقارنة** — الطبعة الأولى — عالم الكتب — ١٩٧٤ ٠

١٧٨ — دكتور عبد الغنى عبود : « القوى الثقافية المؤثرة فى نظم التعليم » — الباب الثانى من : **فى التربية المقارنة** — الطبعة الأولى — عالم الكتب — ١٩٧٤ ٠

١٧٩ — عبد الفتاح الديدى : فلسفة هيجل — مكتبة الأنجلو المصرية — ١٩٧٠ ٠

١٨٠ — عبد الله حسين : التعليم العربى والجامعى — مطبعة التوفيق بمصر (بدون تاريخ) ٠

١٨١ — الدكتور عبد الله عبد الدائم : تاريخ التربية — من منشورات كلية التربية بجامعة دمشق — مطبعة جامعة دمشق — ١٩٦٠ ٠

١٨٢ — عبد الملك عودة : دراسات فى الادارة العامة — الجزء الأول — تعريف الادارة العامة — معهد التخطيط القومى — مذكرة رقم ١٤٤ — ١٩ فبراير ١٩٦٢ ٠

١٨٣ ـ د٠ عبد المنعم عبيد : « الجامعات ، وعلاقتها بالصناعة والمجتمع » ـ **الكاتب** ـ مجلة المثقفين العرب ـ السنة الحادية عشرة ـ العدد ١١٩ ـ فبراير ١٩٧١ ٠

١٨٤ ـ الدكتور عثمان المفتى : « المفاعلات الذرية » ـ **الذرة فى خدمة السلام** ـ مجموعة المحاضرات التى ألقيت بالمؤتمر السنوى السادس والعشرين ، للمجمع المصرى للثقافة العلمية ، الذى عقد فى المدة من ٣١ مارس الى ٥ ابريل سنة ١٩٥٦ ـ رقم (٢٧) من (الألف كتاب) ـ مكتبة مصر (بدون تاريخ) ٠

١٨٥ ـ عز الدين عباس : « التعليم فى الاسلام » ـ **الرائد** ـ مجلة المعلمين ـ السنة السابعة ـ العدد الخامس ـ مارس ١٩٦٢ ٠

١٨٦ ـ دكتور عز الدين فودة : خلاصة الفكر الاشتراكى ـ دار الفكر العربى ـ ١٩٦٨ ٠

١٨٧ ـ عصر الأيدولوجية ـ مجموعة من المقالات الفلسفية ، قدم لها : هنرى د٠ أيكن ـ ترجمة الدكتور فؤاد زكريا ـ مراجعة الدكتور عبد الرحمن بدوى ـ رقم (٤٧٩) من (الألف كتاب) ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ ١٩٦٣ ٠

١٨٨ ـ علاقة التعليم فى المرحلة الأولى بالحكم المحلى (تطور مسئوليات الأجهزة المحلية والمجالس الشعبية ، نحو القيام بشئون التعليم الابتدائى فى مصر ، مع المقارنة ببعض الدول الأخرى) ـ مؤتمر النهوض بالتعليم الابتدائى (وزارة التربية والتعليم) ـ بحوث ودراسات مساعدة ـ رقم (٥) ـ اعداد مركز الوثائق التربوية ـ يولية ١٩٦٣ ٠

١٨٩ ـ الدكتور على عبد الحليم محجوب : « القيادة الادارية ودورها فى الاصلاح الادارى من أجل التنمية » ـ **مجلة تنمية المجتمع** ، يصدرها مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى ـ المجلد الرابع عشر ـ ١٩٦٧ ـ العددان الأول والثانى ٠

١٩٠ ـ الدكتور على عبد العليم محجوب : « المقال الافتتاحى : دور الادارة فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية » ـ **مجلة تنمية المجتمع** ، يصدرها مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى ـ المجلد الثانى عشر ـ ١٩٦٥ ـ العددان الثالث والرابع ٠

١٩١ ـ دكتور على لطفى : التنمية الاقتصادية ، دراسة تحليلية ـ المطبعة الكمالية ـ ١٩٧٢ ٠

١٩٢ ـ على باشا مبارك : الخطط التوفيقية الجديدة ، لمصر القاهرة ، ومدنها وبلادها القديمة والشهيرة ـ الجزء الأول ـ الطبعة الأولى ـ المطبعة الكبرى الأميرية ببولاق مصر المحمية ـ سنة ١٣٠٦ هجرية ٠

١٩٣ ـ على مبارك : الخطط الجديدة ، لمصر القاهرة ، ومدنها وبلادها القديمة والشهيرة ـ الجزء الرابع ـ الطبعة الأولى ـ المطبعة الكبرى الأميرية ، ببولاق مصر المحمية ـ سنة ١٣٠٥ هجرية ٠

١٩٤ ـ د٠على محمد جريشة ، ومحمد شريف الزيبق : أساليب الغزو الفكرى ، للعالم الاسلامى ـ الطبعة الأولى ـ دار الاعتصام بالقاهرة ـ ١٣٩٧هـ ـ ١٩٧٧م ٠

١٩٥ ـ علية على على فرج : دراسة مقارنة لدور التعليم العالى فى التطوير الثقافى لبعض الدول العربية النامية (للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة فى التربية) ـ جامعة عين شمس ـ كلية التربية ـ قسم التربية المقارنة والادارة التعليمية ـ ١٩٧١ (استنسل) ٠

١٩٦ ـ عمر أبو النصر : على وعائشة ـ دار احياء الكتب العربية ـ القاهرة ـ ١٩٤٧ ٠

١٩٧ ـ ف٠ أ٠ لينين : عن الدفاع عن الوطن الاشتراكي ـ مطبوعات وكالة أنباء نوفوستى ـ ١٩٧٠ ٠

١٩٨ ـ ف٠ يليوتن : التعليم العالى ، فى الاتحاد السوفيتى ـ ترجمة محمود حشمت ـ دار يوليو للنشر (بدون تاريخ) ٠

١٩٩ ـ الدكتور فاضل الجمالى : « فلسفة تربوية متجددة ، أهميتها للبلدان العربية » ـ **فلسفة تربوية متجددة ، لعالم عربى يتجدد** ـ لجماعة من علماء التربية فى العالم العربى ـ دائرة التربية فى الجامعة الأميركية فى بيروت ـ مطابع دار الكشاف ـ بيروت ـ ١٩٥٦ ٠

٢٠٠ ـ ف٠ كومبز : أزمة التعليم ، فى عالمنا المعاصر ـ ترجمة الدكتور أحمد خيرى كاظم ، والدكتور جابر عبد الحميد جابر ـ دار النهضة العربية ـ ١٩٧١ ٠

٢٠١ ـ فتحية حسن سليمان : التربية عند اليونان والرومان ـ مكتبة نهضة مصر (بدون تاريخ) ٠

٢٠٢ ـ فرانك باولز : القبول فى التعليم العالى ؛ دراسة عالمية عن القبول فى الجامعات ، صدرت عن المنظمة الدولية للتربية والعلم والثقافة « اليونسكو » والاتحاد العالمى للجامعات ـ ترجمة هشام دياب ـ مطبعة جامعة دمشق ـ ١٣٩٤ هـ ـ ١٩٧٤ م ٠

٢٠٣ ـ فرد ب٠ ميليت : أستاذ الجامعة ـ ترجمة الدكتور جابر عبد الحميد جابر ـ مراجعة وتقديم الدكتور محمد حسان ـ رقم (٣) من (ماذا يعملون) ـ دار الفكر العربى ـ ١٩٦٥ ٠

٢٠٤ ـ فردريك هاربيسون ، وتشارلز أ٠ مايرز : التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادى ، استراتيجيات تنمية الموارد البشرية ـ ترجمة الكتور ابراهيم حافظ ـ مكتبة النهضة المصرية ـ ١٩٦٦ (طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم) ٠

٢٠٥ ـ فيتالى دتشنكو : كيف تطور الاقتصاد السوفيتى ـ مطبوعات وكالة أنباء نوفوستى ـ موسكو ـ ١٩٧٠ ٠

٢٠٦ ـ قاموس النهضة ، فى اللغتين الانجليزية والعربية ـ وضعه اسماعيل مظهر ـ راجعه محمد بدران ، وابراهيم زكى خورشيد ـ الطبعة الأولى ـ مكتبة النهضة المصرية (بدون تاريخ) ٠

٢٠٧ ـ قانون نظام المدارس ، الصادر عليه قرار النظارة ، فى ١٥ ربيع الثانى سنة ١٣٢١ هـ (١١ يولية سنة ١٩٠٣) ـ نمرة (٩٦٨) ـ نظارة المعارف العمومية ـ المطبعة الأميرية بمصر ـ ١٩٠٨ ٠

٢٠٨ ـ قرار رئيس الجمهورية العربية المتحدة ، بالقانون رقم (١٢٤) ، لسنة ١٩٦٠ ، باصدار قانون نظام الادارة المحلية ، ومعه لائحته التنفيذية ـ الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٠ ٠

٢٠٩ ـ قرار رئيس الجمهورية العربية المتحدة ، بالقانون رقم (١٥١) ، لسنة ٦١ ، بتعديل بعض أحكام قانون الادارة المحلية ٠

٢١٠ ـ قرار رئيس الجمهورية العربية المتحدة ، رقم (٥١٣) ، لسنة ١٩٦٠ (اللائحة التنفيذية لقانون الادارة المحلية) ٠

٢١١ ـ قرار رئيس الجمهورية ، بالقانون رقم ٧٥ لسنة ١٩٧١ ، بشأن الحكم المحلى ـ الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ـ ١٩٧١ ٠

٢١٢ ـ قرار وزارى رقم ٣٤ بتاريخ ١٩٧١/١/٣٠ ، بشأن مجالس الآباء ـ الجمهورية العربية المتحدة ـ وزارة التربية والتعليم ـ مكتب الوزير (صورة مبلغة للمدارس) (استنسل) ٠

٢١٣ ـ قرار وزارى رقم (٧٦) بتاريخ ١٩٧٩/٤/١٧ ، بشأن انشاء مدارس تجريبية ملحقة بكليات التربية ٠

٢١٤ ـ قرآن كريم ٠

٢١٥ ـ كارلتون واشبورن : التربية التقدمية ـ ترجمة الدكتور محمد الهادى عفيفى وآخرين ـ مراجعة واشراف الدكتور أبو الفتوح رضوان ـ مكتبة مصر بالفجالة (بدون تاريخ) ٠

٢١٦ ـ كرم شلبى : عشرون يوما هزت مصر (دراسة ووثائق فى أزمة مارس) ـ دار أسامة للطباعة والنشر بالقاهرة ـ ١٩٧٦ ٠

٢١٧ ـ كلارك كير : نظرات فى التعليم الجامعى ـ ترجمة محمد كامل سليمان ـ مطبعة المعرفة (بدون تاريخ) ٠

٢١٨ ـ كلنتون هارتلى جراتان : البحث عن المعرفة ، بحث تاريخى فى تعلم الراشدين ـ ترجمة عثمان نويه ـ تقديم صلاح دسوقى ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ ١٩٦٢ ٠

٢١٩ ـ كنت كراج : « التأثير الفكرى للشيوعية فى الاسلام المعاصر » ـ **الثقافة الاسلامية والحياة المعاصرة** ـ مجموعة البحوث التى قدمت لمؤتمر برنستون للثقافة الاسلامية ـ جمع ومراجعة وتقديم محمد خلف الله ـ مكتبة النهضة المصرية (بدون تاريخ) ٠

٢٢٠ ـ ل٠ا٠ ليونتيف : الموجز فى الاقتصاد السياسى ـ ترجمة أبو بكر يوسف ـ مراجعة ماهر عسل ـ من سلسلة (من الفكر السياسى والاشتراكى) ـ دار الكاتب العربى للطباعة والنشر ـ ١٩٦٧ ٠

٢٢١ ـ لانسلوت هوجبن : العلم للمواطن ـ ترجمة دكتور عطية عبدالسلام عاشور ، ودكتور سيد رمضان هدارة ـ مراجعة دكتور محمد مرسى أحمد ـ رقم (١٠١) من (الألف كتاب) ـ الجزء الأول ـ دار الفكر العربى (بدون تاريخ) ٠

٢٢٢ ـ لانسيلوت هوجين : العلم للمواطن ـ ترجمة دكتور عطية عبدالسلام عاشور ، ودكتور سيد رمضان هدارة ـ مراجعة دكتور محمد مرسى أحمد ـ رقم (١٠١) من (الألف كتاب) ـ الجزء الثالث ـ دار الفكر العربى ـ ١٩٦٣ .

٢٢٣ ـ لقاء الرئيس محمد أنور السادات ، مع القيادات الدينية ـ ٨ فبراير ١٩٧٧ ـ وزارة الاعلام ـ الهيئة العامة للاستعلامات (بدون تاريخ) .

٢٢٤ ـ مارجوريت كلارك : الطب الحديث ـ تقرير عن تقدم الطب فى السنين العشر الأخيرة ـ ترجمة الدكتور محمد نظيف ـ دار الفكر العربى ـ ١٩٦٣ .

٢٢٥ ـ ماكسيم رودينسون : « النظام السياسى » ـ **مصر منذ الثورة** ـ نشر بمعرفة : ب.ج. فاتيكوس ـ وزارة الارشاد القومى ـ الهيئة المصرية العامة للاستعلامات ـ رقم (٢٩٥) من (كتب مترجمة) (بدون تاريخ) .

٢٢٦ ـ ماكوتو آسو ، وايكوو آماتو : التعليم ودخول اليابان العصر الحديث ـ سفارة اليابان ، بجمهورية مصر العربية ـ ١٩٧٦ .

٢٢٧ ـ متى عقراوى: « فلسفة تربوية متجددة ، وأثرها فى التعليم الالزامى : نشأته ـ أهدافه ـ مغزاه» ـ **فلسفة تربوية متجددة ، لعالم عربى يتجدد** ـ دائرة التربية فى الجامعة الأميركية فى بيروت ـ مطابع دار الكشاف ـ بيروت ـ ١٩٥٦ .

٢٢٨ ـ مجموعة خطب الرئيس أنور السادات ، فى الفترة من أول يناير ١٩٧٣ ، الى ٣٠ يونية ١٩٧٣ ـ الجزء الخامس ـ وزارة الاعلام ـ هيئة الاستعلامات (بدون تاريخ) .

٢٢٩ ـ مجموعة خطب الرئيس أنور السادات ، فى الفترة من أول يناير ١٩٧٤ ، الى آخر أبريل ١٩٧٤ ـ الجزء السابع ـ وزارة الاعلام ـ الهيئة العامة للاستعلامات (بدون تاريخ) .

٢٣٠ ـ محمد أحمد أبو زيد طنطاوى وآخران : أوربا الحديثة ، وعلاقتها بالشرق ـ الطبعة الثالثة ـ دار العهد الجديد للطباعة ـ ١٩٥٩/١٩٦٠ .

٢٣١ ـ محمد أحمد الغنام : « استراتيجية التربية فى العالم العربى » ـ **التربية من أجل التنمية** ـ المؤتمر التربوى لتطوير التعليم ما قبل الجامعى ،

المنعقد بدمشق فى ٢ ـ ٨ آب ١٩٧٤ ـ الجمهورية العربية السورية ـ وزارة التربية (بدون تاريخ) ٠

٢٣٢ ـ محمد أحمد الغنام : « مستقبل التربية فى البلدان العربية ـ الجزء الأول : النظرية والواقع » ـ **التربية الجديدة** ـ مجلة فصلية ، تعالج شؤون التخطيط والتجديد فى التربية ـ السنة الأولى ـ العدد الثانى ـ نيسان (أبريل) ١٩٧٤ ٠

٢٣٣ ـ محمد أحمد الغنام : « مستقبل التربية فى البلدان العربية ـ الجزء الثالث : اختيارات المستقبل التربوى » ـ **التربية الجديدة** ـ مجلة فصلية ، تعالج شؤون التخطيط والتجديد فى التربية ـ السنة الثانية ـ العدد الرابع ـ كانون الأول (ديسمبر) ١٩٧٤ ٠

٢٣٤ ـ الدكتور محمد الطيب عبد اللطيف : « سياسة الحوافز فى تخطيط القوى العاملة » ـ **مجلة تنمية المجتمع** ، يصدرها مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى ـ المجلد الرابع عشر ـ ١٩٦٧ ـ العددان الأول والثانى ٠

٢٣٥ ـ دكتور محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ـ الطبعة الأولى ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ ١٩٧٠ ٠

٢٣٦ ـ الدكتور محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، الأصول الثقافية للتربية ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ ١٩٧٤ ٠

٢٣٧ ـ دكتور محمد الهادى عفيفى ، ودكتور سعد مرسى أحمد : قراءات فى التربية المعاصرة ـ عالم الكتب ـ ١٩٧٣ ٠

٢٣٨ ـ محمد أمين حسونة : جمهورية مصر ، فى عامها الثانى ـ ادارة الشئون العامة للقوات المسلحة ـ مطبعة التحرير ـ يوليو ١٩٥٥ ٠

٢٣٩ ـ الدكتور محمد بديع شرف : « اليقظة الفكرية والسياسية فى القرن التاسع عشر » ـ **دراسات تاريخية فى النهضة العربية الحديثة** ـ الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية ـ مكتبة الأنجلو المصرية (بدون تاريخ) ٠

٢٤٠ ـ الدكتور محمد بيصار : العقيدة والأخلاق ، وأثرهما فى حياة الفرد والمجتمع ـ الطبعة الثانية ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ ١٩٧٠ ٠

٢٤١ - محمد توفيق خفاجي : أضواء على تاريخ التعليم ، في الجمهورية العربية المتحدة - اشراف ومراجعة دكتور ابراهيم حافظ - وزارة التربية والتعليم - مركز الوثائق والبحوث التربوية - مطبعة وزارة التربية والتعليم - ١٩٦٣ .

٢٤٢ - الدكتور محمد جمال صقر : «مقومات التعليم في المدرسة الروسية» - **صحيفة التربية** - تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة - السنة الثامنة - العدد الرابع - مايو ١٩٥٦ .

٢٤٣ - محمد خيري حربي ، والسيد محمد العزاوي : تطور التربية والتعليم في « اقليم مصر » في القرن العشرين - وزارة التربية والتعليم - ادارة الشئون العامة - مركز الوثائق التربوية - ١٩٥٨ .

٢٤٤ - دكتور محمد سيف الدين فهمي : « الاتجاهات الفكرية في الجامعة » - **صحيفة التربية** - تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية - السنة الحادية والعشرون - العدد الثالث - مارس ١٩٦٩ .

٢٤٥ - محمد شفيق غربال : العوامل التاريخية في بناء الأمة العربية على ما هي عليه اليوم - محاضرات ألقاها على طلبة معهد الدراسات العربية العالية - ١٩٥٧/١٩٥٨ (استنسل) .

٢٤٦ - محمد عبد الفتاح أبو الفضل : الاستعمار الجديد والدول النامية - المجلس الأعلى للشئون الاسلامية - القاهرة - ١٩٦٩ .

٢٤٧ - الدكتور محمد عزيز الحبابي : من الحريات الى التحرر - من (مكتبة الدراسات الفلسفية) - دار المعارف بمصر - ١٩٧٢ .

٢٤٨ - الدكتور محمد فاضل الجمالي : آفاق التربية الحديثة في البلاد النامية - الدار التونسية للنشر - ١٩٦٨ .

٢٤٩ - محمد فاضل الجمالي : دعوة الى الاسلام (رسائل من والد في السجن ، الى ولده) - الطبعة الأولى - منشورات دار الكتاب اللبناني للطباعة والنشر - بيروت - ١٩٦٣ .

٢٥٠ - محمد قاسم ، وحسين حسني : تاريخ أوربا الحديثة ، من عهد النهضة الأوربية ، الى نهاية عهد الثورة الفرنسية ونابليون - وزارة المعارف العمومية - المطبعة الأميرية ببولاق - ١٩٣٤ .

٢٥١ ـ دكتور محمد قدرى لطفى : دراسات فى نظم التعليم ـ مكتبة مصر (بدون تاريخ) ٠

٢٥٢ ـ محمد قطب : قبسات من الرسول ـ الطبعة الثانية ـ دار الشروق (بدون تاريخ) ٠

٢٥٣ ـ الدكتور محمد لبيب النجيحى : الأسس الاجتماعية للتربية ـ الطبعة الرابعة ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ ١٩٧١ ٠

٢٥٤ ـ الدكتور محمد لبيب النجيحى : التربية وبناء المجتمع العربى ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ ١٩٧١ ٠

٢٥٥ ـ الدكتور محمد لبيب النجيحى : فى الفكر التربوى ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ ١٩٧٠ ٠

٢٥٦ ـ الدكتور محمد منير مرسى : الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة ـ عالم الكتب ـ ١٩٧٤ ٠

٢٥٧ ـ الدكتور محمد منير مرسى : التعليم العام فى البلاد العربية (دراسة مقارنة) ـ عالم الكتب ـ ١٩٧٢ ٠

٢٥٨ ـ محمد نبيل نوفل : « دراسات فى التربية السوفيتية ـ ١ » ـ **صحيفة التربية** ـ تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية ـ السنة الرابعة والعشرون ـ العدد الأول ـ نوفمبر ١٩٧١ ٠

٢٥٩ ـ محمد نبيل نوفل : « دراسات فى التربية السوفيتية ـ ٢ ـ مفهوم الانسان ـ موضوع التربية وهدفها والمادة التى تعالجها » ـ **صحيفة التربية** ـ تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية ـ السنة الرابعة والعشرون ـ العدد الثانى ـ يناير ١٩٧٢ ٠

٢٦٠ ـ محمد نبيل نوفل : « دراسات فى التربية السوفيتية ـ الأصول الفلسفية ـ كروبسكايا » ـ **الكتاب السنوى ، فى التربية وعلم النفس** ـ بأقلام نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس ـ عالم الكتب ـ ١٩٧٣ ٠

٢٦١ ـ الدكتور محمد نسيم رأفت : « مبدأ تكافؤ الفرص » ـ **صحيفة**

التربية ـ تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية ـ السنة الخامسة عشرة ـ العدد الأول ـ نوفمبر ١٩٦٢ (عدد خاص عن « الميثاق والتربية ») ٠

٢٦٢ ـ الدكتور محمد يحيى عويس ، والدكتور منيس أسعد عبد الملك : مبادىء الاقتصاد الحديث ـ القسم الأول ـ مطبعة مخيمر ـ ١٩٧١ ٠

٢٦٣ ـ الدكتور محمود أحمد الشافعى : « التخطيط القومى ، ومستلزماته من التدريب والمتدربين » ـ **أبحاث فى التدريب على تنمية المجتمع** ـ الحلقة الدراسية للتدريب على تنمية المجتمع فى الدول العربية ـ القاهرة ـ ١٩٦٣ ـ مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى ـ سرس الليان ـ ١٩٦٤ ٠

٢٦٤ ـ محمود زيدان : وليم جيمس ـ رقم (١٠) من (نوابغ الفكر الغربى) ـ دار المعارف بمصر ـ ١٩٥٨ ٠

٢٦٥ ـ محمود عبد الرزاق شفشق ، ومنير عطا الله سليمان : تاريخ التربية ، دراسة تاريخية ثقافية اجتماعية ـ دار النهضة العربية ـ ١٩٦٨ ٠

٢٦٦ ـ محمود عثمان أحمد : المقررات الوظيفية للخدمات التعليمية ، وأثرها على اقتصاديات التعليم (الجمهورية العربية المتحدة ـ وزارة التربية والتعليم ـ مؤتمر التعليم فى الدولة العصرية ـ لجنة اقتصاديات التعليم) ـ الادارة العامة للوثائق التربوية ـ مركز التوثيق التربوى ـ ١٩٧١ (استنسل) ٠

٢٦٧ ـ الدكتور محيى الدين صابر : « كلمة العدد » ـ **تعليم الجماهير** ـ مجلة متخصصة ، تصدر عن : الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار ـ السنة الثانية ـ العدد ٢ ـ يناير ١٩٧٥ ٠

٢٦٨ ـ مختارات من كتاب « النواحى الاقتصادية والاجتماعية للتخطيط التعليمى » ـ اليونسكو ـ ترجمة سعيد عبد العزيز عبد الله ـ مراجعة دكتور عبد الخالق ذكرى ـ معهد التخطيط القومى ـ مذكرة رقم (٧٨٧) ـ يونية ١٩٦٧ ٠

٢٦٩ ـ مذكرة بآراء مفتشى وزارة المعارف ، فى مشروع تعديل الادارة المركزية للتعليم ـ مطبعة المعارف بشارع الفجالة بمصر ـ سنة ١٩٣٨ م

٢٧٠ ـ مشروع الميثاق ـ ٢١ مايو ١٩٦٢ ـ الجمهورية العربية المتحدة ـ مصلحة الاستعلامات (بدون تاريخ) ٠

٢٧١ ـ الدكتور مصطفى السباعى : اشتراكية الاسلام ـ دار ومطابع الشعب ـ ١٩٦٢ ٠

٢٧٢ ـ مقدمة العلامة ابن خلدون ـ المكتبة التجارية الكبرى (بدون تاريخ) ٠

٢٧٣ ـ « من مؤتمرات وزراء التربية والتعليم للدول العربية (بغداد فى ٢٢ ـ ٢٩ فبراير ١٩٦٤) : ميثاق الوحدة الثقافية » ـ **صحيفة التربية** ـ تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية بالقاهرة ـ السنة السادسة عشرة ـ العدد الثالث ـ مارس ١٩٦٤ ٠

٢٧٤ ـ منهج التعليم الثانوى للبنين ، مصدرا بتقرير وزير المعارف ، وبمذكرة تفسيرية لخطة الدراسة والمنهج ـ سبتمبر ١٩٣٥ ـ وزارة المعارف العمومية ـ المطبعة الأميرية ببولاق ـ ١٩٣٥ ٠

٢٧٥ ـ منير البعلبكى : المورد ، قاموس انجليزى عربى ـ الطبعة السابعة ـ دار العلم للملايين ـ بيروت ـ ١٩٧٤ ٠

٢٧٦ ـ دكتورة نازلى صالح أحمد : « التعليم فى الوطن العربى » ـ الباب الخامس من : **فى التربية المقارنة** ـ الطبعة الأولى ـ عالم الكتب ـ ١٩٧٤ ٠

٢٧٧ ـ دكتورة نازلى صالح أحمد : « التعليم ومشكلاته فى دول العالم وفق مستوياتها » ـ الباب الثالث من : **فى التربية المقارنة** ـ الطبعة الأولى ـ عالم الكتب ـ ١٩٧٤ ٠

٢٧٨ ـ دكتورة نازلى صالح أحمد : حول التعليم الابتدائى ونظمه (دراسات مقارنة) ـ الطبعة الأولى ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ ١٩٧٣ ٠

٢٧٩ ـ نشرة الاحصاءات التربوية فى الوطن العربى ، للعام الدراسى ٧٢/١٩٧٣ ـ الجزء الأول ـ التحليل الاحصائى والنتائج ـ يناير ١٩٧٥ ٠

٢٨٠ ـ نشرة الاحصاءات التربوية فى الوطن العربى (٧٣ ـ ٧٤) ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ـ القاهرة ـ ١٩٧٦ ٠

٢٨١ ـ نظم التعليم الجديدة ـ عرض لحضرة صاحب المعالى الدكتور عبد الرازق أحمد السنهورى باشا ، وزير المعارف العمومية ، من حديث بالإذاعة

ـ وزارة المعارف العمومية ـ ادارة النشر ـ رقم (٤) ـ مطبعة دار الكتب بالقاهرة ـ ١٩٤٩ ٠

٢٨٢ ـ هـ٠ا٠ل٠ فشر : تاريخ أوربا فى العصر الحديث (١٧٨٩ ـ ١٩٥٠) ـ تعريب أحمد نجيب هاشم ووديع الضبع ـ جمعية التاريخ الحديث ـ دار المعارف بمصر ـ ١٩٥٨ ٠

٢٨٣ ـ هربرت ريد : التربية من أجل السلام ـ ترجمه حمزة محمد الشيخ ـ راجعه دكتور عطية محمود هنا ـ رقم (٥٣٧) من (الألف كتاب) ـ مؤسسة سجل العرب ـ ١٩٦٤ ٠

٢٨٤ ـ هيوبرت همفرى : فى سبيل البشرية ـ ترجمة أحمد شناوى ـ مكتبة الوعى العربى ـ ١٩٦٤ ٠

٢٨٥ ـ هيوسيتون واطسون : ثورة العصر ، بحث فى فلسفة السياسة والاجتماع ـ الكتاب الأول من سلسلة (كتب الناقوس) ـ ترجمة محمد رفعت ـ مكتبة الأنجلو المصرية (بدون تاريخ) ٠

٢٨٦ ـ والدمار كمفرت : فتوحات علمية ـ ترجمة يوسف مصطفى الحاروني ـ مراجعة الدكتور عبد الفتاح اسماعيل ـ رقم (٥١٢) من (الألف كتاب) ـ مؤسسة سجل العرب ـ ١٩٦٤ ٠

٢٨٧ ـ وحيد الدين خان : الاسلام يتحدى ،مدخل علمى الى الايمان ـ ترجمة ظفر الاسلام خان ـ مراجعة وتقديم الدكتور عبد الصبور شاهين ـ الطبعة الخامسة ـ المختار الاسلامى ـ ١٩٧٤ ٠

٢٨٨ ـ ورقة أكتوبر ، مقدمة من الرئيس محمد أنور السادات (مرحلة البناء والتقدم) ـ جمهورية مصر ـ أبريل ١٩٧٤ ٠

٢٨٩ ـ ول ديورانت : قصة الحضارة ـ الجزء الثانى ، من المجلد الثانى (حياة اليونان) ـ ترجمة محمد بدران ـ الادارة الثقافية فى جامعة الدول العربية (بدون تاريخ) ٠

٢٩٠ ـ دكتور ولارد ألبرى : « التعليم الأولى » ـ ترجمة الأستاذ وديع الضبع ـ الفصل الثالث من : **نظام التربية فى أميركا** ـ مجلة التربية الحديثة ، بالجامعة الأميركية بالقاهرة ـ المطبعة العصرية بمصر ـ ١٩٤٥ ٠

٢٩١ ـ الدكتور وليم بجلى : « تربية المعلمين » ـ ترجمة الأستاذ عبد العزيز احمد ـ الفصل السادس من : **نظام التربية فى أمريكا** ـ مجلة التربية الحديثة بالجامعة الأمريكية بالقاهرة ـ المطبعة العصرية بمصر ـ ١٩٤٥ .

٢٩٢ ـ وليم كلباتريك : المدينة المتغيرة والتربية ـ ترجمة دكتور عبد الحميد السيد وآخرين ـ الطبعة الرابعة ـ مكتبة مصر ـ ١٩٥٨ .

٢٩٣ ـ الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : « التفرقة العنصرية والتعليم فى جنوب أفريقية » ـ **مرآة العلوم الاجتماعية** ـ تصدرها رابطة أساتذة المواد الاجتماعية ـ السنة الرابعة ـ العدد الثانى ـ مارس ١٩٦١ .

٢٩٤ ـ الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور القديمة ـ دراسة تاريخية مقارنة (دراسات فى التربية) ـ دار المعارف بمصر ـ ١٩٦١ .

٢٩٥ ـ الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور الوسطى ـ دراسة تاريخية مقارنة (دراسات فى التربية) ـ دار المعارف بمصر ـ ١٩٦٢ .

٢٩٦ ـ دكتور وهيب ابراهيم سمعان : دراسات فى التربية المقارنة ـ الطبعة الأولى ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ ١٩٥٨ .

٢٩٧ ـ الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : « دراسة مقارنة للادارة المدرسية » ـ **اتجاهات جديدة فى الادارة المدرسية** ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ ١٩٦٠ .

٢٥٨ ـ دكتور وهيب سمعان : التعليم فى الدول الاشتراكية ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ ١٩٧٢ .

٢٩٩ ـ دكتور وهيب سمعان ، ودكتور محمد منير مرسى : المدخل فى التربية المقارنة ـ الطبعة الأولى ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ ١٩٧٣ .

٣٠٠ ـ الدكتور وينفرد ى. بين : « مدارس الحضانة ورياض الأطفال » ـ ترجمة الاستاذ محمد على ابراهيم ـ الفصل الثانى من : **نظام التربية فى أمريكا** ـ مجلة التربية الحديثة بالجامعة الأميركية بالقاهرة ـ المطبعة العصرية بمصر ـ ١٩٤٥ .

٣٠١ ـ الدكتور يوسف مراد : مبادىء علم النفس العام ـ من (منشورات جماعة علم النفس التكاملى) ـ الطبعة الرابعة ـ دار المعارف بمصر ـ ١٩٦٢ .

ثانيا : المراجع الأجنبية :

1 — AFANASYEV, A. : Marxist Philosophy, A Popular Outline ; Third Edition, Progress Publishers, Moscow, 1968.

2 — ANIS, M. and SALAMA, G. : History of Modern Europe (1789-1919) ; Anglo-Egyptian Bookshop, Cairo (Without date).

3 — BARR, W. MONFORT : American Public School Finance; American Book Company, New York, 1960.

4 — BEACH, FRED F. and others : The State and Education, The Structure and Control of Public Education at the State Level ; U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, Misc. No. 23, 1955.

5 — BEACH, FRED F. and WILL, ROBERT F. : The State and Non-public Schools, with Particular Reference to Ressponsibility of State Departments of Education ; U. S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, Misc. No. 28, United States Government Printing Office, Washington, 1958.

6 — BENIANS, SYLVIA : From Renaissance to Revolution, A Study of the Influence of Political Development of Europe ; Methuen and Co. Ltd., London, 1923.

7 — BENTWICH, JOSEPH S. : Education in Israel; Routledge and Kegan Paul Limited, London, 1965.

8 — BENTWICH, J.S. and RINNOT, M. HAIFA : «Education in Cities» — THE WORLD YEARBOOK OF EDUCATION, 1970 ; Evans and Brothers, LONDON, 1970.

9 — BEREDAY, GEORGE, Z. F. : Comparative Method in Education ; Oxford and Ibh Publishing Co., Calcutta, 1967.

10 — Professor BLACKETT, P.M.S. Frs. : «Planning for Science and Technology in Emerging Countries» — NEW SCIENTIST ; Vol. 17, No. 326, 14 February 1963.

11 — BOKTOR, AMIR : School and Society in the Valley of the Nile ; Elias' Modern Press, Cairo, 1936.

12 — BRAHAM, RANDOLPH L. : Israel, a Modern Educational System, A Report Emphasizing Secondary and Teacher Education ; U.S. Government Printing Office, Washington, D. C., 1966.

13 — BUSH, VANNEVAR : Science, The Endless Frontier, A Report to the President, July 1945; United States Government Printing Office, Washington, 1945.

14 — BUTTS, R. FREEMAN : A Cultural History of Western Education, Its Social and Intellectual Foundations; Second Edition, McGraw - Hill Company, New York, 1955.

15 — CHASE, FRANCIS S. : Education Faces New Demands, HORACE MANN Lecture, 1956 ; University of Pittsburgh Press, 1956.

16 — CHILIKIN, M. G. : «Higher Technical Education in the U.S. S. R.» - Chapter Two from : HIGHER EDUCATION IN THE U.S.S.R., UNESCO ; Educational Studies and Documents, No. 39, 1961.

17 — CHKHIKVADZE, V. M. (Edited by) : The Soviet Form of Propular Government ; Progress Publishers, Moscow, 1972.

18 — CLIFT, VIRGIL A. : «Appropriate Goals and Plans For the Future» - NEGRO EDUCATION IN AMERICA, ITS ADEQUACY, PROBLEMS, AND NEEDS, Sixteenth Yearbook of the JOHN DEWEY Society ; First Edition, Harper and Brothers, Publishers, New York 1962.

19 — COOPER, DAN H. : The Administration of Schools for Better Living, Proceedings of the Co-operative Conference for Administrative Officers of Public and Private Schools; North-western University, University of Chicago, 1948, Vol. XI. The University of Chicago Press, Chicago, Illinois.

20 — COPELAND, MILES : The Game of Nations, The Amorality of Power Politics ; Sixth Edition, Weidenfeld and Nicolson, London, October 1970.

21 — COUNTS, GOERGE S. : The Challenge of Soivet Education ; McGraw - Hill Book Company, Inc., New - York, 1957.

22 — COUPLAND, R. (Selected by) : The War Speeches of WILLIAM PITT, The Younger ; Third Edition, Oxford, at the Clarendon Press, 1940.

23 — CREMIN, LAWRENCE A. and BORROWMAN, MERLE L. : Public Schools in Our Democracy ; The Macmillan Company, New - York, 1956.

24 — De BRONFENMAJER, GABRIELA : «Elite Evaluation of Role Performance» - A STRATEGY FOR RESEARCH ON SOCIAL POLICY, Edited by FRANK BONILLA and JOSE A. MICHELENA ; The M.I.T. Press, Massachusetts, 1967.

25 — DE VANE, WILLIAM CLYDE : The American University in the Twentieth Century ; Loiusiana State University Press, Baton Rouge, 1957.

26 — De WITT, N. : Education and Professional Employment in the U.S.S.R. ; National Science Foundation, Washington, 1961.

27 — De YOUNG, CHRIS A. : Introducation to American Public Education ; Third Edition, Mc-Graw - Hill Book Company, Inc., New-York, 1955.

28 — DEINEKO M. : Forty Years of Public Education in the U.S. S.R., Facts and Figures ; Foreign Languages Publishing House, Moscow, 1957.

29 — DEWEY, JOHN : Education To-day ; G. P. Putman's Sons, New-York, 1940.

30 — DIXON, WILLIS : Society, Schools and Progress in Scandinavia ; Pergamon Press Ltd., 1965.

31 — DRIVER, CHISTOPHER : The Exploding University ; Hodder and Stoughton, London, 1971.

32 — DUBIN, ROBERT : Human Relations in Administration, with Readings ; Third Edition, Prentice-Hall of India Private Limited, New - Delhi, 1970.

33 — Education in the United Arab Republic ; Documentation Centre for Education, Cairo (United Arab Republic, Ministry of Education), 1962.

34 — Eng. EL-ABD, ABDEL-MEGUID : Training of Technical and Skilled Personnel in Developing Countries ; The Institute of National Planning, Memo. No. 300, 15th. May 1963.

35 — ENCYCLOPAEDIA OF THE SOCIAL SCIENCES, Volume Thirteen, Puritanism - Service ; The Macmillan Company, New - York, 1962.

36 — Final Report of Conference of African States on the Development of Education in Africa, UNESCO ; Paris, 1961.

37 — Financing of Education, UNESCO, Publication No. 163, International Bureau of Education, Geneva, 1955.

38 — FOSKETT, D. J. : How To Find out : Educational Research ; 2nd Edition, Pergamon Press, London, 1967.

39 — GIBB, H. A. R. and KRAMERS, J. H. : Shorter Encyclopaedia of Islam ; Leiden, E. J. Brill, 1953.

40 — GOODSELL, WILLYSTINE : A History of the Familly as a Social and Educational Institution ; The Macmillan Company, New - York, 1923.

41 — GRANT, NIGEL : Soviet Education ; Penguin Books, 1964.

42 — GUEST, GOERGE : The March of Civilisation ; G. Bell and Sons Ltd., London, 1951.

43 — HANS, NICHOLAS : Comparative Education, A Study of Educational Factors and Traditions ; Routlege and Kegan Paul, Limited, 1958.

44 — HARBISON, FREDERICK and MYERS, CHARLES A.: Education, Manpower and Economic Growth, Strategies of Human Resource Development ; Mc-Graw - Hill Book Company, New - York, 1964.

45 — HASWELL, HAROLD A. : Higher Education in the United States ; UNESCO, Educational Studies and Documents, No. 47, 1963.

46 — HOLMES, BRIAN : Problems in Education, A Comparative Approach ; Routledge and Kegan Paul Ltd., London, 1965.

47 — HUDSON, WILLIAM HENRY : The Story of the Renaisesance ; George G. Harrap and Company Ltd., London, 1928.

48 — HUNGATE, THAD L. : Finance in Educational Management of Colleges and Universities ; Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New - York, 1954.

49 — ILICHOV, L. F. and others : Frederick Engels, A Biography ; Progress Publishers, Moscow, 1974.

50 — IMHOFF, MYRTLE M. and YOUNG, WAYNE : «School Organization» - REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH, Vol. XXIX, No. 2, April 1959 ; American Educational Research Association.

51 — XVIIIth International Conference on Public Education, UNESCO, Publication No. 167 ; International Bureau of Education, Geneva, 1955.

52 — XXIVth International Conference on Public Education, UNESCO, Publication No. 232 ; International Bureau of Education, Geneva, 1961.

53 — International Yearbook of Education, UNESCO, Publication No. 161 ; International Bureau of Education, Geneva, 1954.

54 — JAMES, ALOUZA : Commerce, Stage 1, An Introductory Textbook on Business Economics ; Ninth Edition, Sir Isaac Pitman and Sons, Ltd., London (Without date).

55 — Lord JAMES of RUSHOLME : «Pressures for and Against University Expansion» - THE EXPANDING UNIVERSITY, by NIBLETT, W.R., Incorparating Papers by: Sir CHARLES MORRIS and others ; Faber and Faber, London, 1962.

56 — KANDEL, I. L. : American Education in the Twentieth Century ; Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1957.

57 — KANDEL, I. L. : Comparative Education : Houghton Mifflin Company, Boston, 1933.

58 — KANDEL, I. L. : «The Methodology of Comparative Education» - INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION; Vol. 3, 1959.

59 — KANDEL, I. L. : The New Era in Education, A Comparative Study ; Houghton Mifflin Company, Boston, 1955.

60 — KANDEL, I. L. : «The Study of Comparative Education» - EDUCATIONAL FORUM ; Vol. XX, November 1955.

61 — KAZAMIAS, ANDREAS M. and MASSIALAS, BYRON G. : Tradition and Change in Education, A Comparative Study (Foundation of Education Series) ; Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1965.

62 — KIDD, CHARLES V. : American Universities and Federal Research ; The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1959.

63 — KILLIAN, RAY A. : «Creativity : Pearl of Great Price»- PRINCIPLES OF SUPERVISORY MANAGEMENT, Part I, Supplemental Reading ; American Management Association, 1968.

64 — KOROL, ALEXANDER G. : Soviet Research and Development, Its Organization, Personnel and Funds, A Study Sponsored by the Office of Economic and Manpower Studies, National Science Foundation ; The M. I. T. Press, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts, 1965.

65 — LAWLOR, JOHN ; The New University; Routledge and Kagan Paul, London, 1968.

66 — LENIN, V.I. : The National - Liberation Movement in the East ; Foreign Languages Publishing House, Moscow, 1957.

67 — LEONARD, CANON G. D. : «The Church in Education»- SCHOOL AND COLLEGE - Incorporating School and College Management ; Vol. 25, No. 5, May 1961.

68 — LIBERMAN, MYRON : The Future of Public Education; The University of Chicago Press, 1960.

69 — LLOYD, CHRISTOPHER : Democracy and Its Rivals, An Introduction to Modern Political Theories ; Longmans, Green and Co., London, 1940.

70 — LOW, W. A. : «The Education of Negroes Viewed Historically» - NEGRO EDUCATION IN AMERICA, ITS ADEQUACY, PRDBLEMS, AND NEEDS, Sixteenth Yearbook of the JOHN DEWEY Society ; First Edition, Harper and Brothers, Publishers, New - York, 1962.

71 — MUKHERJEE, L. : Comparative Education; Third Edition, Allied Publishers, India, 1975.

72 — MUKERJEE, RADHAKAMAL : «Role of Education in Economic Development» - EDUCATION AS INVESTMENT, Edited by : BALJIT SINGH ; Meenakshi Prakashan, Meerut, India, 1967.

73 — MUNSE, ALBERT R. and Mc LOONE, EUGENE P. : Public School Finance Programs of the United States, 1957-58 ; U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, OE-22002, Misc. No. 33, United States Government Printing Office, Washington, 1960.

74 — NAYAR, D. P. : «Education as Investment» - EDUCATION AS INVESTMENT, Edited by : BALJIT SINGH ; Meenakshi Prakashan, Meerut, India, 1967.

75 — ORGAN, TROY : «The Philosophical Bases of Integration» - THE INTEGRATION OF EDUCATIONAL EXPERIENCES, The Fifty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education ; Chicago, Illinois, 1958.

76 — Outline of a Plan for Afrlca Educational Development ;

Conference of African States on the Development of Education in Africa, Addis Abbaba, 15-25 May, 1961, United Nations Commission for Africa.

77 — PANT, PITAMBAR : Manpower Planning and Education; The Institude of National Planning, Memo. No. 156, January 1962.

78 — PERETZ, DON : Israel and the Palestine Arabs ; D. C., Washington, 1958.

79 — POSPELOV, P. N. (Edited by) : Vladimir Ilyich Lenin, A Biography ; Second Edition, Progress Publishers, Moscow, 1966.

80 — PRESTHUS, ROBERT V. : «Webrian V. Welfare Bureaucracy in Traditional Society» - ADMINISTRATIVE SCIENCE QUARTERLY ; Volume 6, No. 1, June 1961.

81 — PROKOFIEV, M. A. : «The Soviet Higher School» — Chapter One from : HIGHER EDUCATION IN THE U.S.S.R., UNESCO ; Educational Studies and Documents, No. 39, 1961.

82 — QUATTLEBAUM, CHARLES A. : «Federal Policies and Practices in Higher Education» - THE FEDERAL GOVERNMENT AND HIGHER EDUCATION, The American Assembly, Columbia University ; Englewood Cliffs, Prentice - Hall Inc., N. J., 1960.

83 — RADWAN, ABU, AL-FUTOUH AHMAD : Old and New Forces in Egyptian Education, Proposals for the Re-construction of the Program of Egyptian Education, in the Light of Recent Cultural Trends; Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New - York, 1951.

84 — READ, MARGARET : Education and Social Change in

Tropical Areas ; Thomas Nelson and Sons Ltd., Edinburgh, 1956.

85 — RICHMOND, W. K. : «Educational Planning in Hungary»-COMPARATIVE EDUCATION REVIEW; Vol. 2, No. 2, March 1966.

86 — RIVLIN, ALICE M. : The Role of the Federal Government in Financing Higher Education ; The Bookings Institution, Washington, D.C., 1961.

87 — RUSSELL, WILLIAM F. : How to Judge a School, Handbook for Puzzled Parents, and Tired Tax-payers; Harper and Brothers, Publishers, New-York, 1954.

88 — SAGAN, CARL and LEONARD, JONATHAN MORTON and the Editors of LIFE : Planets ; LIFE Science Librrary, Time - Life International (Nederland) N.V., 1967.

89 — SCHWARZ, WALTER : The Arabs in Israel ; Faber and Faber, London, 1959.

90 — SMITH, WILLIAM A. : Ancient Education ; Philosophical Library, New - York, 1955.

91 — SNELL, J.B. : Early Railways (Pleasures and Treasures) ; Weidenfeld and Nicolson, London, 1967.

92 — Statistical Summary of Education, 1955-56, Chapter I, Biennial Survey of Education in the United States, 1955-56 ; U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, OE 10003.

93 — TAYLOR, HAROLD and others : The Goals of Higher Education ; Harvard University Press, Cambridge, 1960.

94 — Technical and Vocational Education and Training, Re-

commendations by UNESCO and the International Labour Organisation ; UNESCO/ILO, 1962.

95 — The Concise Oxford Dictionary of Current English, Edited by : H. W. FOWLER and F. G. FOWLER - Based on: The Oxford Dictionary ; Fourth Edition, Revised by: E. Mc INTOSH, Oxford, the Clarendon Press, 1959.

96 — The Federal Government and Higher Education (The American Assembly, Columbia University) ; Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, Inc., 1960.

97 — The Forty - eight States, Their Tasks as Policy - makers and Aadministrators, The American Assembly; Graduate School of Business, Columbia University, 1955.

98 — THUT, I.N. : The Story of Education, Philosophical and Historical Foundation ; McGraw - Hill Company, Inc., New - York, 1957.

99 — ULICH, ROBERT : The Education of Nations, A Comparison in Historical Perspective ; Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1961.

100 — WEIDNER, EDWARD W. : The World Role of Universities, The Carnegie Series in American Education ; Mc Graw-Hill Book Company, New - York, 1962.

101 — WELLS, GUY H. : «The Supreme Court Decision, and Its Aftermath» — NEGRO EDUCATION IN AMERICA, ITS ADEQUACY, PROBLEMS, AND NEEDS, Sixteenth Yearbook of the JOHN DEWEY Society ; First Edition, Harper and Brothers, Publishers, New - York, 1962.

102 — World Survey of Education, II, Secondary Education ; UNESCO, 1961.

ثالثا : مراجع وردت فى صلب الكتاب ، لا فى الهوامش :

(أ) ص ٥٦ — ٦٣.

(ب) ص ٩٥ — ١٠٣.

للمؤلف

اولا : من كتب التربية :

١ — في **التربية المقارنة** — عالم الكتب — ١٩٧٤ (مع الدكتورة نازلي صالح) .

٢ — **الأيديولوجيا والتربية ، مدخل لدراسة التربية المقارنة** — دار الفكر العربي — الطبعة الأولى ١٩٧٦ ، والطبعة الثانية ١٩٧٨ ، والطبعة الثالثة ١٩٨٠ .

٣ — **نحو فلسفة عربية للتربية** — دار الفكر العربي (مع الدكتور عبد الغني النوري) — الطبعة الأولى ١٩٧٦ ، والطبعة الثانية ١٩٧٩ .

٤ — في **التربية الاسلامية** — دار الفكر العربي — ١٩٧٧ .

٥ — في **التربية المعاصرة** — دار الفكر العربي — ١٩٧٧ (مع الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع) .

٦ — **دراسة مقارنة لتاريخ التربية** — دار الفكر العربي — ١٩٧٨ .

٧ — **ادارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة** — دار الفكر العربي — ١٩٧٨ .

٨ — **البحث في التربية** — دار الفكر العربي — ١٩٧٩ .

٩ — **التربية ومشكلات المجتمع** — دار الفكر العربي — ١٩٨٠ .

ثانيا : من كتب سلسلة (الاسلام وتحديات العصر)

(وتصدرها كلها : دار الفكر العربى)

١ ـ **العقيدة الاسلامية والأيديولوجيات المعاصرة** ـ الطبعة الاولى ١٩٧٦ ، والطبعة الثانية ١٩٨٠ .

٢ ـ **الله ، والانسان المعاصر** ـ الطبعة الأولى ١٩٧٧ ، والطبعة الثانية ١٩٨٠ .

٣ ـ **الاسلام والكون** ـ مايو ١٩٧٧ .

٤ ـ **الانسان فى الاسلام ، والانسان المعاصر** ـ يناير ١٩٧٨ .

٥ ـ **اليوم الآخر ، والحياة المعاصرة** ـ يونية ١٩٧٨ .

٦ ـ **أنبياء الله ، والحياة المعاصرة** ـ سبتمبر ١٩٧٨ .

٧ ـ **قضية الحرية ، وقضايا اخرى** ـ يناير ١٩٧٩ .

٨ ـ **الأسرة المسلمة ، والأسرة المعاصرة** ـ يونية ١٩٧٩ .

٩ ـ **الملامح العامة ، للمجتمع الاسلامى** ـ فبراير ١٩٨٠ .

١٠ ـ **ديناميات المجتمع الاسلامى** (تحت الطبع) .

رقم الايداع بدار الكتب ١٧٧٩ / ١٩٨٠

مطبعة الاستقلال الكبرى
٨ شارع نجيب الريحانى